

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Mariana Silva Leite da Fonseca Nóbrega

Lisboa, agosto de 2019

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Mariana Silva Leite da Fonseca Nóbrega

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob
a orientação da Professora Doutora Diana Boaventura

Lisboa, agosto de 2019



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo).....DIANA HEYDES BOAVENTURA.....

Coorientador/a (nome completo).....7.....

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, MARIANA SILVA LEITE DA FONSECA NOBREGA

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.
Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 27 de agosto de 20 19



(Assinatura)

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, pela oportunidade de frequentar a Licenciatura e Mestrado nesta instituição.

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Boaventura, por ter aceite desempenhar este papel tão importante para a realização deste Relatório. Um muito obrigada por toda ajuda, apoio e disponibilidade na elaboração deste trabalho.

Ao professor José de Almeida por toda a ajuda e conhecimentos transmitidos, que foram fulcrais para a realização deste relatório.

À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, por me ter incentivado a ser melhor, ter acreditado em mim e ter-me despertado o gosto pela matemática. Obrigada por todas as conversas e os conselhos que me deu ao longo destes dois anos.

À Professora Doutora Violante Magalhães pela transmissão de conhecimentos e paixão pela Literatura Infantil, que contagia quem está à sua volta.

À professora Paula Colares Pereira e à professora Isabel Ruivo, por todo o apoio prestado na preparação das aulas avaliadas. Um obrigado em especial à professora Paula que me apoiou, desde o dia em que decidi regressar a esta instituição de ensino.

Por fim, mas não menos importante, obrigada a todos os funcionários desta instituição, principalmente à Filipa por me ter ajudado nesta pesquisa bibliográfica.

Gostaria de agradecer ao meu filho, o grande amor da minha vida, que me ensinou a amar alguém incondicionalmente além de mim mesma. Que mesmo sem saber, foi a minha força durante estes dois anos de trabalho e sacrifício. Foram muitas as vezes que tive vontade de desistir, mas bastava-me olhar para os seus olhos recheados de amor e disfarçados de azeitonas para perceber que a minha vontade de vencer por ele, era maior do que qualquer obstáculo que pudesse surgir.

Ao meu marido, companheiro de vida, por todo o apoio no decorrer destes dois anos. Por acreditar em mim e me ter incentivado a concluir este ciclo de estudos. Sem o teu apoio e compreensão nunca teria chegado onde cheguei.

À minha mãe, avó e irmão por serem os três grandes pilares da minha vida. Nunca existirão palavras suficientes mãe, para te agradecer o que fizeste por mim desde o dia em que nasci. Obrigada por seres uma grande Mulher, uma referência, acreditares em mim e por me teres ensinado que na vida, apesar dos obstáculos que possam surgir, há que ser persistente e seguir sempre em frente. Obrigada por cuidares do meu filho no seu primeiro ano de vida para que eu pudesse realizar este curso. És sem dúvida a minha melhor amiga.

À minha Avó Donzília, a minha princesa patanisca que eu tanto amo, aquilo que sou hoje devo-lhe a si e à mãe que me criaram, mostrando-me sempre que o amor é a base de tudo.

Ao meu irmão, o meu melhor amigo, por estar sempre lá para mim, por me ter apoiado na minha decisão de regressar ao meu país natal e de realizar este mestrado.

À minha cunhada Larissa, minha irmã de coração.

Ao meu tio Fernando, por ser o pai que nunca tive.

Ao meu tio Álvaro, por me ter apoiado na minha decisão e me ter concedido a oportunidade de voltar a estudar, sem a tua ajuda nada disto era possível.

Aos meus padrinhos de casamento e à minha prima Bá por me mostrarem que desde que haja amor, tudo é possível.

Aos meus tios Artur e João, que já não estão presentes fisicamente, mas que certamente estarão muito orgulhosos de mim.

Às minha colegas de curso e de turma, em especial à Carolina Costa e à Rita Brito pela amizade, carinho e ajuda durante estes dois anos, foram sem dúvida um grande apoio para mim. São as melhores amigas que este mestrado me trouxe.

À Cátia Henriques, que embora numa fase final, se tornou numa amiga que quero levar para a vida.

Ao meu amigo Manuel Severino, por estar sempre presente e pronto a ajudar-me em tudo. E principalmente, por ser o avô que o meu filho não tem.

A todos os meus amigos, em especial às minhas duas melhores amigas Ana Salustiano e Catarina Duarte. Principalmente a ti Catarina, que me incentivaste desde o início, dando-me sempre os melhores conselhos e fazendo-me ver que depois da tempestade vem a bonança. Muito obrigada por poder contar sempre contigo em tudo.

Ao meu melhor amigo Renato Pietra, por toda a sua amizade, apoio e companheirismo ao longo destes anos.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, realizadas nos 1.º e 2.º anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro partes principais. No primeiro capítulo constam dez relatos de atividades/ aulas, enquadrados nas diferentes áreas e domínios da Educação Pré-Escolar e nas disciplinas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Estes relatos incidem em atividades observadas e implementadas no decorrer da prática pedagógica com crianças de diversas faixas etárias (3-9 anos), bem como, a sua interpretação e fundamentação teórica.

No segundo capítulo, apresentam-se oito planificações de atividades implementadas, quatro referentes a atividades da Educação Pré-Escolar e as restantes de 1.º CEB. Cada planificação é descrita, pormenorizadamente, referindo as estratégias, recursos e materiais, e a respetiva fundamentação teórica.

No terceiro capítulo, constam quatro dispositivos de avaliação: dois são relativos à Educação Pré-Escolar e dois ao 1.º CEB. Estes dispositivos de avaliação são resultantes das atividades implementadas e devidamente fundamentados.

No quarto capítulo, apresenta-se o desenvolvimento do trabalho de projeto, intitulado “A água temos de poupar, para o planeta salvar”. Este projeto pretende sensibilizar a comunidade escolar para a temática da escassez de água doce, consciencializando-a sobre as medidas/ atitudes a serem tomadas para evitar este grave problema ambiental.

Por último, será apresentada uma reflexão final que explica o contributo do Estágio Profissional, para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais durante a conclusão deste ciclo de estudo e para o futuro exercício crítico e reflexivo de docência.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Planificação; Avaliação; Trabalho de projeto

Abstract

This report is presented regarding the Professional Internship I, II, III and IV curricular units, carried out in the 1st and 2nd years of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, Superior of Education João de Deus.

This report consists of four main parts. In the first chapter there are ten reports of activities/classes, structured according to the different areas and domains of Pre-School Education and regarding the subjects of the 1st Cycle of Basic Education (CEB). These ten reports focus on activities observed and implemented during the pedagogical practice with children of different ages (3-9 years), and in reference to these reports, theoretical foundation and interpretations posed by other authors are discussed.

In the second chapter, eight activity plans are presented- four of which relate to Pre-School Education activities and the other to the 1st CEB. Each plan is described in detail, referring to strategies, resources and materials, and its theoretical foundation.

In the third chapter, there are four evaluation devices: two are related to Pre-School Education and two to the 1st CEB. These assessment devices result from implemented activities which have been duly substantiated.

In the fourth chapter, the development of the project work entitled "The water we must save, for the planet to be saved" is presented. This project intends to raise awareness within the school community of the issue of freshwater scarcity, and thus improve knowledge about the measures/ attitudes needed to aid in avoiding this serious problem.

In conclusion, a final reflection will be presented explaining the contribution of the Internship to the development of professional and personal competences during the conclusion of this study cycle, and its involvement concerning the future critical and reflexive exercise of teaching.

Keywords: Planning; Internship; Assessment; Project work

Índice

Introdução.....	1
Identificação e contextualização de estágio profissional.....	2
Calendarização e cronograma.....	3
Capítulo I – Relatos de Estágio	5
1.1. Breve síntese do capítulo	5
1.2. Aulas observadas.....	5
1.2.1. Relato de estágio 1 – 16 de outubro de 2017	5
1.2.2. Relato de estágio 2 – 5 de janeiro de 2018.....	8
1.2.3. Relato de Estágio 3 – 30 de abril de 2018	13
1.2.4. Relato de Estágio 4 – 27 de novembro de 2018	16
1.2.5. Relato de Estágio 5 – 14 de janeiro de 2019	17
1.2.6. Relato de Estágio 6 – 22 de fevereiro de 2019	20
1.2.7. Relato de Estágio 7 – 13 de maio de 2019	23
1.3. Aulas programadas.....	25
1.3.1. Relato de Estágio 8 – 26 de janeiro de 2018.....	26
1.3.2. Relato de Estágio 9 – 12 de novembro de 2018	28
1.3.3. Relato de Estágio 10 – 3 de junho de 2019	32
Capítulo 2 – Planificações.....	35
2.1. Descrição do capítulo	35
2.2. Fundamentação teórica	35
2.3. Planificações em quadro	37
2.3.1. Planificação do Domínio da Matemática	37
2.3.2. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo.....	41
2.3.3. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	43
2.3.4. Planificação do Domínio da Educação Artística	46
2.3.5. Planificação de Português – 2.º ano.....	48
2.3.6. Planificação de Matemática – 3.º ano	51
2.3.7. Planificação de Matemática – 1.º ano	53
2.3.8. Planificação de Estudo do Meio – 4.º ano	56
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação	59
3.1. Descrição do capítulo	59
3.2. Fundamentação teórica	59
3.3. Dispositivo de avaliação da Atividade no Domínio da Matemática – 3 anos	63
3.3.1. Contextualização da atividade	63
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	63

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados.....	65
3.4. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 5 anos.....	67
3.4.1. Contextualização da atividade	67
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	68
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados.....	70
3.5. Dispositivo de avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Português do 2.º ano	71
3.5.1. Contextualização da aula	71
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	72
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados.....	75
3.6. Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio do 1.º ano	76
3.6.1. Contextualização da aula	76
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critério de avaliação	76
3.6.3. Apresentação e análise dos resultados.....	79
CAPÍTULO 4 – Apresentação de uma proposta de projeto	81
4.1. Introdução do trabalho de projeto	81
4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto.....	82
4.2.1. Trabalho projeto	82
4.2.2. A água e o seu consumo.....	83
4.2.3. O consumo de água no 1º. ciclo do ensino básico	86
4.3. Desenvolvimento do projeto	86
4.3.1. Problema	86
4.3.2. Destinatários	86
4.3.3. Entidades envolvidas.....	86
4.3.4. Motivação e negociação.....	87
4.3.5. Objetivos	87
4.3.6. Planeamento	88
4.3.7. Recursos	91
4.3.8. Produtos finais.....	92
4.3.9. Avaliação	92
4.3.10. Calendarização	93
4.4. Considerações finais do trabalho de projeto	93
Reflexão final.....	95
Considerações finais.....	95
Limitações	96
Investigações futuras	97

Referências bibliográficas	98
Anexos	108
Anexo I – Proposta de trabalho relativa ao relato 10	
Anexo II – Proposta de trabalho relativa à planificação de matemática do 3.º ano	
Anexo III – Protocolo Experimental relativo à planificação de Estudo do Meio do 4.º ano	
Anexo IV – Dispositivo de avaliação da faixa etária dos 3 anos	
Anexo V – Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação dos 3 anos	
Anexo VI – Dispositivo de avaliação da faixa etária dos 5 anos	
Anexo VII – Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação da faixa etária dos 5 anos	
Anexo VIII – Dispositivo de avaliação do 2.º ano	
Anexo IX – Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação do 2.º ano	
Anexo X – Dispositivo de avaliação do 1.º ano	
Anexo XI – Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação do 1.º ano	
Anexo XII – Avaliação do processo	
Anexo XIII – Avaliação do produto final	

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio.....	4
Quadro 2 – Plano de atividades do Domínio da Matemática.....	37
Quadro 3 – Plano de atividades da Área de Conhecimento do Mundo.....	41
Quadro 4 – Plano de atividades do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	44
Quadro 5 – Plano de atividades do Domínio da Educação Artística.....	47
Quadro 6 – Planificação de uma aula de Português – 2.º ano	49
Quadro 7 – Planificação de uma aula de matemática – 3.º ano	51
Quadro 8 – Planificação de matemática – 1.º ano	54
Quadro 9 – Planificação de Estudo do Meio – 4.º ano	56
Quadro 10 – Escala de avaliação.....	63
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do domínio da Matemática	65
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	69
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho de Português.....	74
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho de Estudo do Meio	78
Quadro 15 – Localização, volume e percentagem de água no Planeta.....	84
Quadro 16 – Calendário do projeto	93

Índice de Figuras

Figura 1 - Imagem dos cestos com frutos e legumes.....	7
Figura 2 - Imagem das espetadas realizadas pelas crianças.....	8
Figura 3 - imagem da capa do livro "A que sabe a lua?".....	9
Figura 4 - Mural da história	10
Figura 5- 3.º Dom de Froebel	13
Figura 6 - Cantata D. Afonso Henriques	16
Figura 7 - Construção Colmeias	19
Figura 8- Capa do livro "A rã atrevida"	21
Figura 9- Realização da atividade experimental.....	25
Figura 10 – gráfico de peixes	40
Figura 11 - peixes pescados	40
Figura 12 - Resultados do dispositivo de avaliação para o grupo etário dos 3 anos.....	66
Figura 13 - Resultados obtidos no dispositivo de avaliação para o grupo etário dos 5 anos.....	70
Figura 14 - Resultados do dispositivo de avaliação do 2.º ano.....	75
Figura 15 - Resultados obtidos no dispositivo de avaliação do 1.º ano.....	79
Figura 16 - Percentagem da água global e doce no Planeta	85

Introdução

O presente Relatório de Estágio diz respeito às unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, referentes ao 1.º e 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

O estágio profissional é essencial para a carreira de docência, ajuda e prepara os futuros professores e educadores no seu futuro profissional, tem inúmeros benefícios. Dois dos mais importantes são a oportunidade de ganhar experiência em sala de aula e a de estagiar/trabalhar com professores e educadores experientes que acabam por ser os nossos mentores. Além do mais, temos oportunidade de ver o funcionamento de uma escola, aprender como ensinar, assistir a atividades extracurriculares, desenvolver a capacidade de comunicar e outro tipo de destrezas, obter *feedback* em relação às competências para ensinar. Como estagiários, temos a oportunidade de ensinar diferentes conteúdos, mas antes de os ensinar é importante conhecer melhor os alunos para que essas aulas tenham mais sucesso. É fulcral preparar aulas/atividades tendo em conta as questões que possam surgir por parte dos alunos e procurar envolvê-los.

Graças ao estágio profissional, seus supervisores, aos professores/educadores cooperantes, aprendemos diferentes estratégias para desenvolver as nossas competências enquanto futuros educadores/professores, como seja, planejar aulas com sucesso, lidar com alunos com diferentes habilidades ou problemas de aprendizagem.

Quando estamos a estagiar devemos procurar aprender o máximo possível através do que observamos e tirar o máximo partido disso. Os estágios dão oportunidade aos alunos de aplicarem o seu conhecimento, ou seja, a teoria que foi aprendida durante o curso, ao mesmo tempo que desenvolvem diferentes competências que irão ajudar a realizar um bom trabalho futuramente como professores/educadores.

Caldeira, Pereira e Botelho, (2017) consideram que:

A prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, umas das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito (p.73).

A elaboração deste Relatório de Estágio profissional é fulcral no que toca à minha formação, pois é através dele que irei concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que habilita a docência. Outro aspeto importante na realização deste relatório prende-se com o facto de este permitir

aprofundar o conhecimento sobre educação, uma vez que requer muita investigação sobre vários temas ligados a esta área.

Graças à realização do estágio profissional, bem como, e ao apoio prestado pela equipa de prática pedagógica, pude observar e aplicar diferentes estratégias, que irão ser uma mais valia no meu futuro como profissional na área da docência.

Identificação e contextualização de estágio profissional

No decorrer do mestrado, realizei estágios em diversas escolas do concelho de Lisboa. O primeiro período de estágio realizou-se numa escola que vou denominar por Escola 1. Teve início a 13 de outubro de 2017 e terminou a 9 de fevereiro de 2018. O horário de estágio foi à segunda-feira, no período da manhã entre as 9h e as 13h, e à sexta-feira, entre as 9h e as 16h. Este estágio dividiu-se em dois momentos; o primeiro ocorreu com crianças na faixa etária dos 4 anos; o segundo, com crianças de 5 anos.

A Escola 1 é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e tem valências de Pré-Escolar e 1.º CEB. Situa-se em Lisboa e, na sua zona envolvente, podemos encontrar um mercado municipal, uma estação de Polícia de Segurança Pública (PSP), uma igreja e uma escola pública. O espaço físico da escola é constituído por uma área interior, composta por salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma sala de informática, uma secretaria, casas de banho e um salão que serve de sala para a faixa etária dos 4 anos, bem como de refeitório à hora de almoço. O espaço exterior é composto por dois recreios, um destinado às crianças da Educação Pré-Escolar e outro para os alunos do 1.º CEB.

No que diz respeito ao pessoal docente, esta escola possui 22 docentes em Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, professor de Educação Musical, professor de Inglês, professores de apoio educativo e artes plásticas. Existe também o pessoal não docente, constituído por funcionários administrativos, auxiliares de ação educativa, cozinheiras e funcionários de manutenção.

No período compreendido entre 5 de março de 2018 e 6 de julho de 2018, o Estágio Profissional realizou-se numa escola particular, situada em Lisboa, que irei denominar por Escola 2. Esta dispõe das seguintes valências: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Na valência de Creche existe apenas uma turma por faixa etária, e a partir da Educação Pré-Escolar até ao 1.º ciclo passam a existir 2 turmas por cada faixa etária.

A escola 2 possui dois edifícios, no primeiro edifício encontram-se treze salas de aula, um salão que tem a função de sala de atividades e de refeitório, uma biblioteca,

uma sala de computadores, uma cantina, a cozinha, uma sala de professores e o gabinete da direção. O segundo edifício contempla o ginásio e duas salas de aula. Esta escola dispõe ainda, de um espaço exterior que sofreu recentemente algumas alterações. Este espaço exterior possui uma zona coberta com um toldo e um escorrega, que normalmente serve para fazer o recreio da Educação Pré-Escolar e outra zona de espaço aberto, com escorregas onde as crianças do 1.º ciclo fazem o seu recreio. O corpo docente é formado por uma diretora principal, 8 professores, em que uma das professoras também possui o cargo de diretora pedagógica de 1.º ciclo, 9 educadoras, sendo que uma delas também leciona expressão plástica, três professoras de Apoio, uma professora de inglês, uma professora de educação física, dois professores de música e dois professores de cerâmica.

No decorrer do 3.º semestre, deu-se início ao período de estágio relativo ao 1.º CEB. Este realizou-se na Escola 1 e na Escola 2. Era suposto realizar-se apenas na Escola 1, mas por motivos alheios à vontade da instituição, teve de haver uma troca. Assim, no período de 8 de outubro de 2018 até 17 de dezembro de 2018, o estágio profissional realizou-se na Escola 1, e no período entre 2 de janeiro de 2019 até 8 de fevereiro de 2019 realizou-se na escola 2.

No 4.º e último semestre, o Estágio profissional concretizou-se novamente na escola 2.

Calendarização e cronograma

O estágio profissional foi efetuado em quatro semestres: no 1.º e no 2.º em Educação Pré-Escolar e no 3.º e 4.º semestre no 1.º CEB.

No quadro 1, encontra-se o cronograma de estágio que mostra como foi repartido o estágio profissional.

Quadro 1 – Cronograma de estágio

Semestre	Atividade		Data
1.º semestre	Estágios em Educação pré-escolar	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	18 de setembro a 6 de outubro de 2017
		Estágio no grupo de 4 anos	13 de outubro a 8 de dezembro de 2017
		Estágio no grupo de 5 anos	11 de dezembro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018
		Reuniões de estágio	15 de dezembro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10 de outubro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018
		Orientação Tutorial	1 vez por semana
2.º semestre	Estágios em Educação pré-escolar	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	26 de fevereiro a 2 de março de 2018
		Estágio no grupo de 3 anos	5 de março a 4 de maio de 2018
		Estágio no grupo de 5 anos	7 de maio a 6 de julho de 2018
		Reuniões de estágio	20 de abril a 15 de junho de 2018
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	5 de março a 6 de julho de 2018
		Orientação Tutorial	1 vez por semana
3.º semestre	Estágios em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	24 de setembro a 5 de outubro de 2018
		Estágio na turma do 2.º ano	9 de outubro a 14 de dezembro de 2018
		Estágio na turma do 3.º ano	4 de janeiro a 8 de fevereiro de 2019
		Reuniões de estágio	7 de dezembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019
		Orientação Tutorial	1 vez por semana
4.º semestre	Estágios em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	18 de fevereiro a 22 de fevereiro de 2019
		Estágio na turma do 1.º ano	25 de fevereiro a 3 de maio de 2019
		Estágio na turma do 4.º ano	6 de maio a 5 de julho de 2019
		Reuniões de estágio	3 de maio a 7 de junho de 2019
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	25 de fevereiro a 5 de julho de 2019
		Orientação Tutorial	1 vez por semana

Capítulo I – Relatos de Estágio

1.1. Breve síntese do capítulo

Este capítulo narra os momentos de estágio mais pertinentes, observados ou realizados por mim, no decorrer do 1.º e 2.º ano do mestrado. Vou apresentar 10 relatos de atividades/aulas observadas a nível da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB. Para a realização destes relatos inferi e fundamentei teoricamente as práticas observadas, recorrendo a diversos autores.

As narrativas descrevem, pormenorizadamente, o quotidiano das crianças na escola, o tipo de atividades desenvolvidas, as rotinas, tarefas e diversas estratégias importantes para desenvolver diversos conteúdos.

Para mim, enquanto futura Educadora/Professora, estas observações são de extrema importância, uma vez que, ao observar, vou desenvolvendo as minhas próprias ideias e estratégias para aplicar no futuro.

1.2. Aulas observadas

1.2.1. Relato de estágio 1 – 16 de outubro de 2017

A atividade que vou descrever foi observada numa sala dos 4 anos da Escola 1, com um grupo de 24 crianças e enquadrou-se na área de Conhecimento do Mundo. Teve a duração de 50 minutos e foram promovidas as seguintes aprendizagens: Conhecimento do mundo físico e natural – fruto ou legume?

Pelas 9 horas da manhã, as crianças foram recebidas no salão pelas suas educadoras. Foi realizada uma roda com crianças de faixas etárias diferentes (3, 4 e 5 anos); nessa roda, os meninos cantaram várias canções sempre auxiliados pelas suas educadoras. Através da música, as crianças, além de relaxarem, estão a desenvolver outros domínios, como por exemplo, a linguagem. Tal como podemos ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016):

Trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical (p. 55).

De seguida, todos os grupos foram levados pelas suas educadoras para as respetivas salas. No caso do grupo com o qual estagiei, cuja sala funciona no salão, a educadora solicitou às crianças que se sentassem em semicírculo. Começou por perguntar a várias crianças se sabiam que dia se celebrava (era o dia da alimentação saudável). Explicou a importância da alimentação saudável, que as crianças com problemas intestinais tinham que fazer uma alimentação diferente, realçou a importância de manter uma dieta equilibrada. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2018), cerca de 41 milhões de crianças com menos de 5 anos têm excesso de peso ou obesidade. Estes números são assustadores, e por isso é fulcral educar as crianças para uma alimentação saudável.

A educadora relembrou os diversos sentidos para que as crianças conseguissem identificar qual o sentido utilizado para saborear, cheirar e tocar os alimentos. Colocou questões às crianças sobre qual o órgão do corpo utilizado para comer e se alguma vez tinham comido espetadas. Abordou então os diferentes tipos de espetadas existentes e, no final, disse às crianças que iriam fazer e comer espetadas de fruta, mas que, para isso, ia necessitar da ajuda das crianças, pois tinha ido às compras a uma frutaria e a senhora que a atendeu tinha misturado os frutos com os legumes. Retirou do saco todos os frutos e legumes, e colocou a seguinte questão:

Educadora: “Então, o que tenho aqui em cima da mesa?”

Criança 1: “Tu já tinhas dito. São frutos e legumes.”

Educadora: “Muito bem! E vocês lembram-se, quando, no ano passado, falaram das plantas? Qual era a diferença entre um fruto e um legume?”

Criança 2: “Sim, um fruto tem as sementes lá dentro.”

Educadora: “É verdade, o fruto tem as sementes lá dentro e protege-as. E os legumes não têm sementes e podem ser outras partes da planta.”

Ao aplicar esta estratégia, a educadora contextualizou a atividade e identificou as concepções alternativas das crianças. Tal como refere Martins et al. (2007) “a identificação das concepções alternativas das crianças é um passo crucial no desenvolvimento de actividades que lhes permitam reestruturá-las de acordo com visões cientificamente aceites para aquele nível etário” (p. 31).

Todos os frutos e legumes foram colocados pela educadora em cima de uma mesa. Nessa mesa estavam também dois cestos, um deles com a palavra legumes e outro com a palavra frutos (Figura 1).



Figura 1 - Imagem dos cestos com frutos e legumes

Apesar de ser um grupo da faixa etária dos 4 anos e de as crianças não saberem ler, achei apropriado o facto de a educadora ter feito este esforço de colocar as palavras pertencentes a cada grupo de alimentos, pois, adotando esta estratégia, está também a consciencializar o grupo para a identificação das letras, leitura e consequentemente da escrita. Tal como refere Mata (2008), pôr a criança a contactar precocemente com a linguagem escrita é uma mais valia, uma vez que “o seu conhecimento sobre as funções da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (p.14).

A educadora ia solicitando a cada menino que fosse buscar um alimento, dissesse o seu nome e ia questionando as crianças sobre o que achavam, se seria um fruto ou legume. À medida que as crianças respondiam, iam colocando o alimento no cesto que achavam correto. A intenção da educadora era, nitidamente, que as crianças manifestassem as suas ideias prévias sobre o tema, mas de uma forma lúdica, e partir daí para uma atividade experimental, que mostrasse às crianças a diferença entre fruto e legume. Seguindo esta linha de pensamento Martins et al. (2009) afirmam que é crucial o “educador(a) estar atento(a) às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem” (p.19). Estes autores defendem ainda que os educadores, ao percecionarem as ideias das crianças, conseguem aplicar estratégias adequadas à aprendizagem das crianças.

No final, a educadora abriu todos os frutos e legumes, com o auxílio de uma faca e foi passando por todo o grupo, assim as crianças puderam observar que alguns alimentos tinham sementes e outros não.

Para concluir, questionou as crianças novamente sobre a diferença entre fruto e legume e em qual dos cestos iriam colocar cada um dos alimentos. Tal como afirma Pereira (como citado em Martins et al., 2009), “a discussão de ideias entre o(a) educador(a), a crianças e os seus colegas permite-lhe atribuir significado ao que vê e

experimenta. Ao ser questionada, a criança reflete sobre o que está a fazer, interpretando e discutindo as situações que desenvolve” (p.20-21).

Com os legumes e alguns frutos, as crianças tiveram oportunidade de fazer sopa e, com os restantes frutos, espetada de fruta (Figura 2). As espetadas de fruta foram comidas no lanche da manhã e a sopa ao almoço.



Figura 2 - Imagem das espetadas realizadas pelas crianças

Para consolidar a atividade, a educadora, tinha imagens de algumas árvores de fruto. Ia dizendo às crianças o seguinte:

Educadora: “Esta árvore chama-se laranjeira. Qual destes alimentos é o seu fruto?”

Criança 3: “É a laranja.”

Aplicou esta estratégia com as imagens de todas as árvores e, a meu ver, enriqueceu bastante o vocabulário das crianças. Tal como se pode ler nas OCEPE (Silva et al., 2016), “um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam” (p.61).

No decorrer da atividade, todo o grupo esteve interessado, entusiasmado e participativo. Foi uma atividade bastante bem conseguida, em que os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre o que é uma alimentação saudável, a diferença entre fruto e legume, houve interdisciplinaridade com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e ainda tiveram oportunidade de confeccionar o seu lanche da manhã e a sopa do seu almoço.

1.2.2. Relato de estágio 2 – 5 de janeiro de 2018

A atividade que irei relatar foi dinamizada pela educadora da sala, com um grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos. Teve a duração de 45 minutos e encontra-se inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A docente iniciou a atividade contando a história: *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec.

Começou por mostrar ao grupo o livro, para que pudessem observar a capa (figura 3) e questionou as crianças sobre o que achavam que falaria o livro, tendo em conta o que tinham observado. Através da história, a educadora está a incutir nas crianças hábitos de leitura que são fulcrais desde muito cedo. Rigolet (2009) afirma que é essencial a criação de hábitos de leitura em sala de aula, para que esta seja algo prazeroso para as crianças, permitindo o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Simultaneamente, as crianças são despertadas para a aquisição de competências da língua escrita. A autora também defende que ouvir contos na infância desenvolve na criança, tanto a nível oral como escrito, a imaginação e criatividade, e permite-lhe entender melhor o mundo que a rodeia.



Figura 3 - imagem da capa do livro "A que sabe a lua?"

Não tardou até os meninos começarem a colocar o dedo no ar para responderem à questão. Surgiram várias respostas:

Criança 1: "Eu acho que fala sobre uma nuvem."

Educadora: "Quem tem uma opinião diferente?"

Criança 2: "Fala sobre o sabor da lua. A minha mãe já me contou essa história."

A educadora aproveitou a resposta da "criança 2" para introduzir o título do livro. Antes de o ler, pediu às crianças que o observassem e identificassem as vogais. Relembrou a noção de vogal e questionou o grupo sobre outras letras que conheciam, bem como sobre o seu ponto de articulação. Segundo Silva et al. (2016), uma das aprendizagens que se promovem na componente de identificação de convenções da escrita é "reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras" (p.73). Uma vez que as crianças questionadas conseguiram responder corretamente ao que lhes foi pedido, pude concluir que estas aprendizagens foram alcançadas, pois, tal como referem os autores supracitados, estas "aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança: identifica letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita e sabe o nome de algumas delas" (p.70).

O livro ficou colocado em cima da mesa e a educadora procedeu ao conto da história através de um mural (figura 4) feito em feltro de tamanho A1. O mural era composto por um cenário com a lua e as personagens da história todas feitas em feltro. À medida que ia contando a história, a educadora permitiu que as crianças fossem



Figura 4 - Mural da história

interagindo, pois deu a várias crianças uma personagem. Sempre que essa personagem entrasse na história a criança teria de ir colocá-la no mural. Para contar a história, a educadora utilizou um tom de voz adequado, estimulando as crianças para o prazer de ouvir contar uma história, contribuiu para o desenvolvimento linguístico das mesmas, e ainda potencializou o prazer pela literatura e o desejo de querer aprender a ler. Na perspectiva de Diniz (1994) os contos infantis são mais do que um simples entretenimento:

Os contos para a infância aparecem como uma das etapas e uma das formas que o pensamento humano encontrou no seu esforço de entender as coisas, desde as mais profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia. São ainda formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança, fornecendo-lhe elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa das experiências com que se vai debruçando no dia-a-dia (p.55).

No final do conto, foi solicitado às crianças que elaborassem o reconto, recorrendo ao mural da história. Foram colocadas diversas questões sobre a história, como por exemplo: “Qual foi o primeiro animal a aparecer? E o segundo?”; “Qual foi o último animal a aparecer?”; “Qual dos animais conseguiu chegar até à lua?”; “Por que é que o peixe tinha a lua tão perto de si?”; “Qual o sabor que gostarias que a Lua tivesse se a pudesses provar?”. No geral, as crianças conseguiram atingir o objetivo que se pretendia, embora algumas crianças tenham precisado da ajuda da educadora para conseguirem iniciar o reconto. Quando realizaram esta atividade revelaram que estiveram atentas ao seguimento da história e que tiveram a capacidade de reorganizá-la. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) sustentam que, para a criança aprender a saber expressar-se oralmente, é necessário a criação de momentos em que narrem histórias, utilizando diferentes “materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objetos reais” (p.41). As autoras afirmam que é importante conversar sobre as histórias que foram ouvidas, “salientando o que aconteceu a quem,

como foram resolvidas as situações problemáticas”, explicar “as palavras desconhecidas”, realizar “pequenas dramatizações onde cada criança desempenhe uma determinada personagem correspondente a uma história previamente contada ao grupo”. Alertam também para a importância do fornecimento de “fantoques de mão ou de dedo correspondentes às personagens das histórias contadas para que a criança possa recontá-las com o auxílio destes materiais” (p. 41).

Depois de responderem às questões, as crianças fizeram a leitura preparatória das palavras “lua, tartaruga, rato”. Essa leitura preparatória foi realizada recorrendo ao método de leitura João de Deus.

Nesta instituição de ensino, as crianças aprendem a ler aos 5 anos através deste método. Ruivo (2009) define o método como sendo um método de leitura interativo e afirma que é importante compreender “a diferença entre Método de Leitura João de Deus e a Cartilha Maternal de João de Deus” (p.118). A autora descreve a Cartilha, como sendo “o suporte físico do Método” e afirma que uma coisa não existe sem a outra, sendo que podem fisicamente estar separadas, mas quem não compreender o Método dificilmente fará bom uso da Cartilha!” (p.118)

Ruivo (2009) revela que este método é bastante sólido, uma vez que:

(...) constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens (p.100).

A Cartilha Maternal comporta 25 lições. Em cada lição, as crianças aprendem algo de novo, ou uma nova letra, um novo som ou regra. As crianças aprendem todos os dias, e em pequenos grupos de três ou quatro crianças. Independentemente de ser em grupo, esta metodologia respeita o ritmo de cada aluno, uma vez que, segundo Ruivo (2009), “Os grupos são homogêneos - Ainda que em grupo a lição é individual. As crianças são sempre questionadas individualmente, respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta” (p.145).

A palavra “lua” ficou para as crianças com mais dificuldades e as restantes palavras para o grupo que ia mais avançado na Cartilha. Na leitura preparatória da palavra “lua” o discurso foi o seguinte:

Educadora: “Quantas sílabas tem esta palavra?”

Criança 1: “Uma sílaba.”

Educadora: “O que é uma sílaba?”

Criança 1: “É um conjunto de letras da mesma cor.”

Educadora: “Muito bem! Mas falta aí mais qualquer coisa.”

Criança 1: “Não sei.”

Educadora: “Alguém quer ajudar a criança 1?”

Criança 2: “É um conjunto de letras da mesma cor que se lê de uma só vez.”

Educadora: “Criança 1, quantas cores tem esta palavra?”

Criança 1: “Duas.”

Educadora: “Então quantas sílabas tem?”

Criança 1: “Duas.”

Educadora: “Qual é a sílaba forte?”

Criança 1: “É a última.”

Educadora: “Porque é que achas que é a última? Vamos relembrar como descobrimos a sílaba forte. A sílaba forte é a última quando a palavra termina em [i], [u], ou numa letra consoante. A palavra termina em [i], [u], ou numa letra consoante?”

Criança 1: “Não.”

Educadora: “Qual é a sílaba forte? Aquela que se ouve com mais força?”

Criança 1: “É a que está ao pé da última.”

Educadora: “Como se lê vogal em sílaba forte?”

Criança 1: “Lê-se como se chama.”

Educadora: “E vogal em sílaba fraca?”

Criança 1: “Como se estivesse no fim da palavra.”

Educadora: “Como é que vamos ler o [A]? [E] o [U]?”

Criança 1: “O A vamos ler como se estivesse no fim da palavra. O U vamos ler como se chama”.

Educadora: “Como se chama esta letra? E o que fazes para a ler?”

Criança 1: “Chama-se lê. E para a ler coloco a língua no céu da boca.”

Educadora: “Então vamos ler.”

Educadora: “Faz uma frase com a palavra lua.”

Criança 1: “A lua sabe a morango.”

Tal como podemos ler em Ruivo (2009), aqui foi estabelecido um diálogo vivo entre a educadora e a criança.

Para as restantes palavras a estratégia adotada foi semelhante. A educadora distribuiu uma proposta de trabalho que consistia em desenhar a personagem favorita de cada criança. Enquanto as crianças realizavam esta proposta, a educadora chamou um grupo de meninos à cartilha e fez a revisão da 17.^a lição (lição do rêre).

A aula que acabei de relatar, foi uma aula do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Tal como sugere Sim-Sim (2009) para que o ensino da leitura seja eficaz, o professor deve promover momentos em “que as crianças conversem com o

adulto sobre o que ouviram ler” (p.28). Na minha opinião, os objetivos desta aula foram atingidos graças à forma como a educadora orientou a aula, conduzindo o pensamento das crianças através de questões pertinentes que envolviam a história, bem como, a aplicação das regras da Cartilha Maternal.

1.2.3. Relato de Estágio 3 – 30 de abril de 2018

No dia 30 de abril de 2018 assisti a uma atividade orientada pela educadora da sala de um grupo dos 3 anos, teve uma duração de 40 minutos e inseria-se no Domínio da Matemática. Foi utilizado um material matemático estruturado designado por 3.º Dom de Froebel (figura 5). Caldeira (2009) descreve o 3.º Dom como sendo uma caixa de madeira em forma de cubo que contém no seu interior 8 cubos do mesmo material.



Figura 5- 3.º Dom de Froebel

A educadora já tinha distribuído o material e solicitou às crianças que se sentassem nos respectivos lugares, mas que não mexessem nas caixas porque dentro delas havia magia, e que por esse motivo teriam de aprender primeiro como podiam trabalhar com as caixas sem que a magia desaparecesse. Ao utilizar o fator surpresa, a educadora aproximou-se da linha de pensamento de Caldeira (2009), que refere a importância de “criar na criança curiosidade em saber o que está dentro da caixa de madeira” (p.249).

Começou então por explicar:

Educadora: “Hoje vamos aprender a trabalhar com um novo material matemático, também tem o nome de Dom de Froebel. Vocês já conhecem o 1.º Dom, mas este é diferente, que algarismo é este que vêm na caixinha?”

Criança 1: “É o 3.”

Educadora: “Muito bem. Então se no 1.º Dom temos o algarismo 1 e se chama primeiro Dom de Froebel, como se vai chamar este com o algarismo 3?”

Criança 2: “Vai-se chamar 3.º Dom de Froebel.”

Educadora: “Estas caixinhas são feitas de madeira. De onde vem a madeira?”

Criança 3: “Das árvores.”

Foram explicadas às crianças as regras de utilização do material, como se abria a caixa, a importância de trabalhar com os dedos em pinça, que nenhuma construção

se destrói, mas sim transforma-se, que todos os cubos têm de ser utilizados. Caldeira (2009) defende que para manusear corretamente este material, a criança deverá manter as costas direitas, utilizar as duas mãos simultâneo, utilizar os dedos indicador e polegar em forma de pinça, realizar as construções da esquerda para a direita e não destruir. A mesma autora refere ainda que “também existem regras no abrir, arrumar e fechar a caixa” (p.249).

Como era uma primeira aula, a educadora demonstrou às crianças como se abriam as caixas e auxiliou sempre as que tinham mais dificuldade em fazê-lo. Explorou os sólidos geométricos que existem dentro do 3.º Dom (cubos), abordando as suas faces, quantos cubos tinham no interior da caixa e para chegar ao número total de cubos foi fazendo contagens e apelou ao cálculo mental, como por exemplo:

Educadora: “2 cubos + 2 cubos”

Criança 4: “4 cubos.”

Educadora: “4 cubos+4cubos.”

Criança 5: “8 cubos.”

Educadora: “Se tiveres 4 cubos e deres 2 ao teu amigo, com quantos é que ficas?”

Criança 6: “Fico com 3.”

Face a esta resposta, a educadora solicitou à criança 6 que fosse buscar 4 cubos, que desse 2 ao seu amigo do lado e no final contasse com quantos é que tinha ficado. Com esta estratégia a educadora promoveu o raciocínio da criança concretizando. Posteriormente continuou a desenvolver o sentido de número e o cálculo mental. Castro e Rodrigues (2008) argumentam que “o estabelecimento de relações numéricas facilita o cálculo mental e a compreensão do sentido das operações” (p.23). Os mesmos autores (2008, p.21) referem que “à medida que vai construindo o sentido de número, a criança vai desenvolvendo capacidades de contagem progressivamente mais elaboradas”.

De seguida a educadora contou uma história:

Educadora: “Este fim de semana fui passear ao jardim, nesse jardim existia um muro baixo. Vamos todos construir o muro baixo.” Caldeira (2009) afirma que as construções, podem ser trabalhadas através de uma história ou de uma situação problemática. Esta autora defende que:

(...) é mais apelativo para uma criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história” (P.255).

A construção foi realizada pela educadora e as crianças repetiram o processo, as que sentiram mais dificuldade foram auxiliadas pela docente e por mim (estagiária).

Recorrendo a um material não estruturado, passarinhos feitos em EVA, a educadora colocou a seguinte questão:

Educadora: “Nesse muro baixo estavam 2 pares de passarinhos. Quantos passarinhos compõem um par?” Inicialmente nem todas as crianças conseguiram chegar a uma resposta correta, para esses meninos a estratégia utilizada foi solicitar às crianças que formassem um par e a partir daí foi perguntado quantas crianças eram necessárias para formar um par, assim as crianças conseguiram chegar ao conceito de par. Consecutivamente foi lançada a seguinte situação problemática às crianças: “Se no muro baixo estavam 2 pares de passarinhos e apareceram mais 2 passarinhos. Quantos passarinhos estavam no muro baixo? E se voasse 1 par de passarinhos, quantos é que ficariam no muro?”

A história continuou: “Por trás do muro baixo havia um pequeno lago, e a Marta começou a ouvir o som de um animal, sabem que animal era esse? Nesse lago estavam 6 patinhos, apareceram mais 2 patinhos. Quantos patinhos ficaram no lago?”

No decorrer da atividade, a educadora desenvolveu o raciocínio matemático das crianças, criando situações problemáticas em que apelou ao cálculo mental das crianças, não no abstrato, mas sim no concreto recorrendo a materiais manipuláveis não estruturados. Silva et al. (2016) referem que:

Resolver e inventar problemas são duas formas facilitadoras do processo de apropriação e de integração das aprendizagens matemáticas. Dado que muitas crianças têm dificuldade em resolver problemas apresentados apenas oralmente, é importante que sejam apoiadas na representação das situações-problema utilizando objetos ou desenhos. (...) A disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis (colares de contas, cartões padronizados, tangram, material de cuisenaire, miras, puzzles, dominós, legos, etc.) são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos (p.75).

Como era uma aula de introdução ao material, a educadora titular decidiu terminar a atividade e ensinar as crianças a arrumarem a caixa. Mais uma vez, as crianças com dificuldades tiveram de ser auxiliadas.

A educadora teve um bom início de atividade, e o desenrolar da mesma também foi realizado de forma lúdica e eficaz, na medida em que conseguiu chegar a todas as crianças através das histórias e do imaginário. No entanto, o final da aula foi muito repentino, pois num momento as crianças estavam a manusear o material através do conto de uma história, e no outro já tinham fechado as caixas sem uma conclusão da história.

Apesar desta conclusão de aula mais apressada, ao longo da atividade, pude constatar que pelos conteúdos e capacidades desenvolvidos nas crianças, este material

estruturado tem um grande potencial no ensino da matemática, nomeadamente a nível da Educação Pré-Escolar.

1.2.4. Relato de Estágio 4 – 27 de novembro de 2018

Neste dia todas as turmas de 1.º ciclo, tiveram uma tarde diferente, foram a uma visita de estudo. Tive a oportunidade de poder acompanhar os alunos enquanto estagiária do 2.º ano.

Almeida e Vasconcelos (2013) definem visita de estudo como uma deslocação feita com os alunos fora do recinto escolar e que tanto pode ser perto como longe da escola. Estes autores afirmam que estas deslocações são de carácter educacional, uma vez que, enriquecem e complementam o currículo escolar através da experiência direta.

Ao realizarem visitas de estudo com os alunos, os professores estão a potencializar novas aprendizagens pois estes podem vivenciar algo novo.

A visita de estudo programada, foi em Belém, no Centro de Congressos de Lisboa. As crianças iriam assistir a um género de musical denominado de Cantata, o nome desta Cantata intitulava-se de “Conquistador” (figura 6). Esta peça é baseada na biografia de D. Afonso Henriques e suas peripécias, nas desavenças com a sua mãe (D. Teresa), no seu fiel aio (Egas Moniz) e nas suas mulheres (a legítima D. Mafalda e as outras).



Figura 6 - Cantata D. Afonso Henriques

Foi assim contada (e cantada) a história da fundação de Portugal, por quatro cantores e uma orquestra sinfónica, de uma forma lúdica e adequada a todas as idades.

Antes da partida para a visita de estudo, cada docente organizou a sua turma de forma a que todos estivessem

prontos no horário estipulado para apanhar o autocarro. No decorrer da viagem, todos os alunos se encontravam bastante entusiasmados e por isso foram o caminho todo a cantar, diferentes músicas. Amaral (2004) afirma que a música além de promover alegria e bem-estar na criança, está também a contribuir para o domínio da linguagem verbal.

Quando começou o espetáculo, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer novos instrumentos musicais, que lhes foram apresentados pelos músicos.

Semanas antes da visita de estudo, foi solicitado a cada aluno e aos seus pais que fizessem um escudo, um capacete e uma espada, pois iria ser uma peça em que os atores iriam pedir a interação das crianças, com estes adereços. Através desta atividade, os professores proporcionaram um envolvimento entre as famílias e a escola. A relação entre escola-família é fulcral para o sucesso e desenvolvimentos dos alunos.

Para Marques (1997), “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p.6).

Os alunos também ensaiaram as músicas da peça com o professor de música da sua escola. Esta preparação foi indispensável para que os alunos pudessem participar na cantata.

A meu ver foi um concerto bastante interativo, uma vez que, no seu decorrer, as crianças cantaram alguns refrões das músicas com os adereços que haviam feito com a família. No entanto considero que o concerto estava mal organizado, na medida em que as crianças tinham adereços a mais, e cada vez que se levantavam para participar no refrão, gerava-se uma grande agitação. Na minha opinião, as crianças deveriam estar num local mais amplo para que não fosse gerada tamanha confusão, ou fazerem tudo de uma só vez, em vez de se estarem constantemente a sentar e levantar.

1.2.5. Relato de Estágio 5 – 14 de janeiro de 2019

A aula que irei relatar de seguida, ocorreu no dia 14 de janeiro numa sala do 3.º ano de escolaridade, teve uma duração de 1 hora e 30 minutos e insere-se na disciplina da matemática.

O material utilizado para esta aula foi o 5.º Dom de Froebel, e já estava previamente distribuído. Segundo a professora, o objetivo da aula era, trabalhar o cálculo mental dos alunos através da elaboração de diversas situações problemáticas inerentes ao euro, uma vez que era o conteúdo matemático que estava a ser desenvolvido com os alunos. Caldeira (2009) afirma que este material desenvolve nas crianças capacidades/destrezas e que o seu interesse pedagógico é o seguinte: “equilíbrio; lateralidade; noção espacial; contagem; raciocínio lógico; cálculo mental; números racionais; situações problemáticas; construções; criatividade” (p. 302).

A professora solicitou aos alunos, que abrissem as suas caixas e as colocassem no canto superior direito da mesa. Ao solicitar à turma a realização deste exercício, está a desenvolver o conceito de lateralidade, que segundo Souza e Teixeira (como citado em Freitas, 2014) “é entendida como um elemento dinâmico da motricidade humana,

em que predisposições inatas são reforçadas ou alteradas pela contínua interação com o ambiente durante a vida do indivíduo”(p.35).

De seguida questionou a turma em relação à composição da caixa. Os alunos deram as seguintes respostas:

Aluno 1: “A caixa é composta por cubos inteiros.”

Aluno 2: “A caixa também tem cubos partidos ao meio e cubos partidos em 4.”

Posteriormente, foi perguntado às crianças por quantos cubos era composta a caixa. Quando os alunos responderam, foi-lhes questionado pela professora como tinham feito essa contagem e se sabiam outras formas de chegar ao mesmo resultado.

Depois das crianças responderem a estas questões, a professora fez uma pequena abordagem às frações recorrendo ao material. Tal como, afirma Caldeira (2009) o 5.º Dom de Froebel “permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais” (p.302).

Os alunos foram buscar 1 parte do cubo que está partido em 2 partes, e com algarismos móveis representaram a fração correspondente. Depois desta representação, a docente colocou a seguinte questão:

Professora:” O que significa a fração $\frac{1}{2}$?”

Aluno 1: “A parte de baixo da fração significa que a unidade está dividida em duas partes e a parte de cima que fomos buscar uma parte.”

Partindo do cubo que está partido em duas partes, a professora explorou a noção de numerador e denominador, explicando aos alunos que a parte de cima era denominada por numerador e a de baixo, denominador. Posteriormente, solicitou aos alunos que, recorrendo aos algarismos móveis, representassem a fração correspondente ao cubo inteiro. Através desta estratégia a professora estava a desenvolver o conceito de fração, de uma forma concreta.

O ensino de número fracionários é indispensável ao desenvolvimento mental das crianças, pois tal como sustenta Monteiro e Pinto (2007), “os números fracionários são fulcrais para o desenvolvimento de estruturas mentais necessárias ao crescimento intelectual dos alunos” (p.16).

Outro dos exercícios pedidos, foi que os alunos olhassem para todos os cubos e procurassem aquele que ainda não tinham utilizado. Várias crianças foram rapidamente buscar o cubo dividido em quatro partes, pegaram numa das partes do cubo e afirmaram que aquela parte do cubo era denominada $\frac{1}{4}$. A professora pediu às crianças que explicassem o seu raciocínio e a explicação foi a seguinte:

Crianças: “O cubo está dividido em quatro partes iguais, tirámos uma parte, logo o numerador é 1 e o denominador é 4.”

Para terminar os exercícios relativos às frações, a professora pediu um último exercício, que consistia em representar $\frac{1}{2}$, utilizando os cubos divididos em quatro partes. O raciocínio da maioria das crianças foi bastante rápido e no imediato representaram $\frac{1}{2}$, utilizando $\frac{2}{4}$. A professora perguntou qual era a relação entre aquelas duas frações $\frac{1}{2}$ e $\frac{2}{4}$, e as crianças responderam que eram frações equivalentes, uma vez que representavam a mesma quantidade. Apesar de neste exercício as crianças terem demonstrado um raciocínio rápido, não significa que tenham adquirido as competências de número racional, pois tal como sustentam Nunes e Bryant (1997):

Com as frações as aparências enganam. Às vezes as crianças parecem ter uma compreensão completa das frações e ainda não a têm. Elas usam os termos fracionários certos; falam sobre frações coerentemente, resolvem alguns problemas fracionais; mas diversos aspectos cruciais das frações ainda lhes escapam. De facto, as aparências podem ser tão enganosas que é possível que alguns alunos passem pela escola sem dominar as dificuldades das frações, e sem que ninguém perceba” (p.191)

Terminados estes exercícios, a turma deu início à sua construção, que neste caso era a construção “colmeias” (figura 7). A professora foi circulando pelas mesas mas denotava-se neste grupo de crianças que não precisavam de muita orientação, pois trabalhavam de forma autónoma.

No decorrer da construção, a professora colocou as seguintes questões: “O que compõe a 1.ª parte da construção?”; “Quantos quartos usaste no teu telhado?”;



Figura 7 - Construção Colmeias

“Quantas construções tens?”; “Quantos cubos usaste no total?”; “Quantos cubos inteiros já utilizamos?”; “Quantos nos faltam usar?”; “Quantas colmeias tenho? E se eu quisesse ter o triplo?”;

No final da construção a professora, promoveu a interdisciplinaridade, abordando a profissão de “apicultor”, explicando

que estes profissionais têm de utilizar um fato branco, com uma proteção na cabeça e umas luvas. A maioria das crianças já conhecia esta profissão, por ter sido abordada em anos anteriores.

A docente indicou ainda que, na casa grande, era onde o apicultor guardava o mel e que cada uma das colmeias pequenas produzia 3 litros de mel por dia. Ditou a seguinte situação problemática:

P: “Quantos litros de mel cada um de vocês recolheu no final do dia?”.

Pediu à turma que imaginasse que dentro da casa grande, tinham frascos vazios para colocar o mel, e que as meninas tinham frascos com 1 litro e os rapazes frascos com 2 litros.

De seguida elaborou várias situações problemáticas com os alunos. Como por exemplo: “Quantos frascos conseguiram encher as meninas? E os meninos?”; “Sabendo que os frascos das meninas custavam 2 euros cada, quanto dinheiro conseguiu cada menina com a venda desses frascos?”; “Os frascos dos rapazes por conterem mais mel, custavam 3 euros. Quanto dinheiro arrecadou cada rapaz? Como chegaram a essa resposta?” Uma vez que estas situações problemáticas, eram ditadas pela professora sem recurso a nenhum suporte de escrita, a docente promoveu o cálculo mental.

Em relação a este tipo de cálculo Noteboom, Boklove e Nelissen (como citados em Brocardo, Serrazina e Rocha, 2008) sustentam que “é um cálculo pensado (não mecânico) sobre as representações mentais dos números. Envolve o uso de factos, de propriedades dos números ou das operações e das suas relações entre os números e as operações. “(p.106)

Ainda relativamente ao cálculo mental, Beishuizen (como citado em Ferreira, 2012) defende que para o desenvolver “não basta uma atividade mental diária com os alunos tendo em vista a melhoria das suas aprendizagens, mas importa que os alunos o pratiquem” (p.48). Seguindo esta linha de pensamento, posso constatar que a professora não só desenvolveu atividades de cálculo, como permitiu que os alunos praticassem o cálculo.

Para terminar a aula, a professora pediu a diferentes alunos que inventassem situações problemáticas.

Analisando o teor desta aula, posso constatar que a professora abordou vários conteúdos matemáticos, tais como frações, situações problemáticas envolvendo o euro, lateralização e promoveu o cálculo mental. Tendo em conta a quantidade de conteúdos abordados pela professora posso concluir que este material é muito versátil.

Achei bastante pertinente a conclusão da aula, pois a professora através deste exercício promoveu a criatividade das crianças.

1.2.6. Relato de Estágio 6 – 22 de fevereiro de 2019

No dia 22 de fevereiro de 2019, tive a oportunidade de assistir a uma aula de Português do 1.º ano de escolaridade, que despertou a minha atenção. Decidi relatar esta aula, pois considero ter sido uma aula diferente do habitual.

A turma era composta por 23 alunos e a aula inseriu-se na disciplina de Português.

A aula teve início após o recreio da manhã. Uma vez que as crianças vinham um pouco agitadas do recreio, a professora começou por dizer que iriam fazer *quiet time* e com uma voz bastante calma, utilizou o seguinte discurso:

Professora: “Vão fechar os olhos e imaginar que estão no jardim, a ouvir os passarinhos, o som do vento a bater nas folhas das árvores, a água do rio a correr. Sintam o cheirinho da terra molhada e respirem fundo. Agora, calmamente, vamos regressar à sala.”

É papel do docente fazer com que os alunos se sintam motivados para aprender, para isso é necessário que se criem condições para que isso aconteça. Uma dessas condições é oferecer-lhes um ambiente onde se sintam confortáveis e em harmonia com o que os rodeia. A professora ao promover este momento de retorno à calma, permitiu que as crianças meditassem. Guerreiro (2014) sustenta que a “meditação oferece às crianças inúmeros benefícios, não só a nível de saúde como também a nível comportamental, emocional e social” (p.9).

Relembrou os alunos que iriam participar num concurso chamado “Uma aventura literária 2019”. Este concurso envolve quatro modalidades: texto original, crítica, desenho e olimpíadas das histórias. Para a Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º ano do 1.º CEB, as modalidades disponíveis eram as de crítica e desenho. Esta atividade tinha de ser baseada nos seguintes livros: “O crocodilo Nini”; “A Joaninha vaidosa”; “A Gata gatilde”; “O Avô Urso Lã”; “A Rã Atrevida”; “A Ovelha Curiosa”; “O Leão e o Canguru”; “O João e o Salticão” e “As Gémeas fazem anos”. Na modalidade de crítica era pedida uma página com uma análise do livro selecionado e na modalidade de desenho era solicitado um desenho que ilustrasse um momento da história que mais tivessem gostado. Os desenhos tinham de ser a preto e branco em papel A4 e não podiam ser baseados nas imagens do livro.

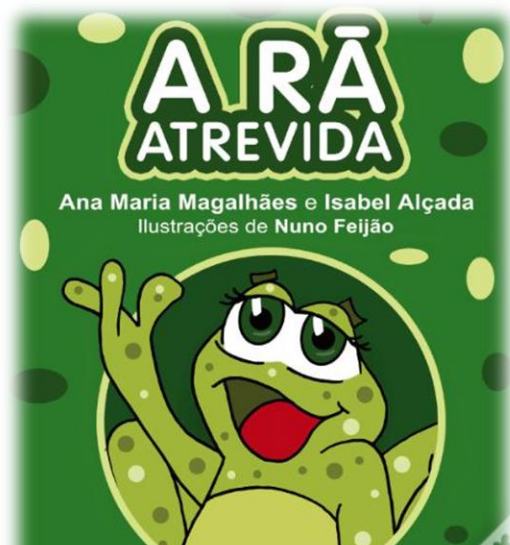


Figura 8- Capa do livro "A rã atrevida"

O livro selecionado para a participação neste concurso foi a “Rã atrevida” (figura 8), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, e a modalidade escolhida pela professora foi a elaboração de um desenho. A realização desta atividade contempla a Educação Artística, que contribui para o desenvolvimento do sentido estético, pessoal e social das crianças.

Ao elaborarem este desenho, as crianças não só estão a desenvolver

competências de interpretação, a nível do Português, como também a nível das expressões na medida em que desenham consoante aquilo que interpretaram da história. Neste sentido, A Conferência Mundial de Educação Artística (2006) caracteriza a educação artística como um veículo para a interdisciplinaridade, uma vez que promove a ligação entre diferentes áreas de conteúdo.

De seguida, a professora, iniciou a leitura do livro referindo que não iria mostrar as imagens do mesmo, para não limitar a imaginação das crianças, uma vez que para participarem também teriam de desenhar. Ao longo da leitura foi colocando as seguintes questões: “O que é gabar-se?”; “O que é um cuco?”; “O que significa uma proposta sensata?”. Ao realizar este exercício estava a alargar o léxico das crianças, explicando o significado das palavras mais difíceis, que a maioria dos alunos não sabia. Para que o léxico de uma criança seja bem desenvolvido é importante que o professor a auxilie a alargar o conhecimento que tem sobre o significado de uma determinada palavra. Seguindo esta linha de pensamento, Pacheco (como citado em Laranjeira, 2013) afirma que “o processo de aquisição lexical não se resume à aquisição de palavras isoladas. À medida que as crianças alargam o seu léxico vão aprendendo as diferentes relações semânticas que existem entre as palavras” (p.22).

No final da leitura da história, a professora pediu à turma que elaborasse o reconto da mesma oralmente. Cada aluno recontou uma parte da história, quando alguém não se lembrava, a professora auxiliava. De salientar que o reconto constitui um descritor de desempenho nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) apontam que as crianças do 1.º ano, no final do ano letivo, devem ser capazes de recontar uma história.

Terminado o reconto, as crianças tinham de dar a sua opinião sobre o que tinham ouvido.

Através desta estratégia a professora promoveu o pensamento crítico nas crianças, que para Vieira (2000) é uma “forma de pensar reflexiva e sensata com o objetivo de decidir em que se deve acreditar ou fazer” (p.27). A autora salienta que a promoção deste tipo de pensamento na educação é fulcral, pois os alunos vivem “num mundo onde cada vez mais é preciso usar as capacidades de pensamento crítico, nomeadamente para resolver problemas e tomar decisões” (p.253).

Como conclusão, a docente perguntou o que é que os alunos tinham aprendido com a história, a maioria respondeu que não deviam andar sempre a gabar-se e que não se faz aos outros aquilo que não gostamos que nos façam a nós.

Após a análise, a professora distribuiu uma folha branca A4 para que cada criança fizesse o desenho relativo à história e voltou a relembrar as regras, que o desenho só podia ilustrar uma parte da história e que só podiam desenhar a lápis de carvão.

Considero esta dinâmica de aula bastante importante para o desenvolvimento de vocabulário, pensamento crítico, bem como rever aprendizagens e verificar se as mesmas ficaram consolidadas. Foi bastante interessante ver, como é que a leitura de um livro nos permite desenvolver tantas competências nas crianças.

1.2.7. Relato de Estágio 7 – 13 de maio de 2019

A narrativa que exponho neste relato, diz respeito a uma aula de Estudo do Meio lecionada pela professora titular de uma turma de 4.º ano, onde me encontrava a estagiar. Esta aula enquadra-se no conceito de trabalho prático e teve um cariz experimental.

Faria et al. (2015) sustentam que através do ensino das ciências:

Pretende-se que os alunos compreendam conceitos científicos básicos; desenvolvam competências processuais de ciência; criem ligações significativas entre a ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (...) Pretende-se também que os alunos desenvolvam competências relacionadas com o questionamento, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisão (p.14).

Seguindo esta linha de pensamento, posso constatar que as atividades em ciências experimentais são cruciais para os alunos desenvolverem o seu conhecimento científico, promovendo o pensamento crítico através da previsão, observação, comparação e reflexão.

A professora iniciou a aula, mostrando, um vídeo sobre a eletricidade, mais propriamente sobre os materiais que são bons e maus condutores da corrente elétrica. Considero que a utilização do vídeo tenha sido uma mais valia, pois vivemos na Era da tecnologia e o vídeo “pode ser uma excelente ferramenta para expor o conteúdo a leccionar nesse dia ou para trabalhar ativamente um determinado tema com a turma” (Abrantes, 1998, p.51).

Antes de mostrar o vídeo, a docente explicou à turma que o iriam visualizar e que da parte da tarde, iriam debater sobre o que tinham visualizado. Após o período de almoço, a professora conversou com os alunos sobre o que observaram no vídeo, solicitando aos alunos que referissem quais os materiais considerados bons/maus condutores. Através desta conversa, explorou as concepções alternativas dos alunos. Cachapuz (como citado em Martins et al., 2007) classifica as concepções alternativas como sendo “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização” (p.28-29)

Houve várias crianças que referiram o metal como um bom condutor, ao que a professora respondeu:

P: “É verdade. No vídeo vimos que o metal era um bom condutor, mas vamos esperar pela experiência para concluirmos se todos os metais são ou não bons condutores.”

Foi solicitado a dois alunos, pela docente, que distribuíssem os protocolos experimentais e de seguida foi altura de começarem a ler os materiais necessários para a realização da atividade experimental. Spodek e Saracho (1998) consideram esta atribuição de tarefas importantes para as crianças, uma vez que lhes permite demonstrar o desenvolvimento de competências, tais como, autonomia e estabelecimento de rotinas.

Como surgiram algumas dúvidas sobre alguns materiais, a professora mostrou e explicou aqueles que eram desconhecidos pela turma.

A professora não tinha material para todos os grupos, ou seja, só tinha um circuito elétrico e como tal explicou às crianças que a atividade seria feita por ela com auxílio dos alunos.

Os materiais utilizados para a atividade foram os seguintes: circuito elétrico, 2 cliques diferentes (um com revestimento de plástico e outro sem), moeda, rolha de cortiça, colher de sobremesa, garrafa de vidro, régua escolar, pedaço de tecido, lata de alumínio, borracha, folha de cartão, prego de ferro, prego de aço e pedaço de madeira.

A professora começou por montar o circuito elétrico, isto é, ligou a bateria à lâmpada e questionou os alunos:

P: “Existe corrente elétrica? Porquê?”

Face a esta pergunta, nenhum dos alunos conseguiu responder corretamente, por isso a professora explicou que a ausência de corrente elétrica se devia ao facto dos “crocodilos” não estarem ligados a nenhum material.

De seguida, a professora solicitou aos alunos que realizassem as suas previsões no protocolo experimental e explorou a escolha dos alunos. Através deste tipo de registo a docente, mais uma vez explorou as concepções prévias da turma.

Posto isto, a professora começou a realizar a experiência com a ajuda de alguns alunos (figura 9). Estes dirigiam-se à parte da frente da sala com um dos materiais que iriam ser utilizados para intercalar no circuito elétrico. Cada aluno testou um objeto diferente, e no final puderam constatar que os materiais bons condutores eram apenas os metais, e que os restantes eram maus condutores. Martins et al. (2008) afirmam que no final da atividade, os alunos devem concluir que:

(...) dos objectos ensaiados os melhores condutores da corrente eléctrica são os feitos de metal, pois para todos eles se verificou que quando intercalados no circuito eléctrico

a lâmpada acendeu. Os objectos ensaiados feitos de plástico, vidro, madeira, cortiça, tecido e papel são maus condutores de corrente eléctrica, pois quando intercalados no circuito eléctrico a lâmpada não acendeu (p.61).

Posteriormente preencheram os resultados, confrontando-os com as previsões. Martins et al. (2007) sugerem que nos trabalhos de cariz experimental, os alunos devem registar os resultados e confrontá-los com as previsões. De seguida preencheram as conclusões respondendo à questão problema. Os autores supracitados afirmam que é através das conclusões que os alunos conseguem responder à questão problema.

No final a professora deu oportunidade a todas as crianças de escolherem um objeto e irem testar se era ou não um bom condutor. Assim sendo todas as crianças tiveram oportunidade de participar na atividade. No entanto, o material que compunha os objetos era quase sempre o mesmo, o que se tornou numa redundância.

A docente terminou a aula dizendo aos alunos que numa próxima aula iriam testar se a água era ou não um bom condutor.

Ao longo desta aula, a professora estabeleceu sempre uma boa relação pedagógica com as crianças. Teve sempre o cuidado de esclarecer as dúvidas das crianças. Como referem Khine e Atputhasamy (como citados em Nunes, 2016) os níveis de sucesso escolar dependem da relação professor-aluno. Posto isto, é fundamental que os professores tenham uma postura positiva perante os alunos, ajudando-os a atingir aprendizagens e competências.



Figura 9 - Realização da atividade experimental

1.3. Aulas programadas

1.3.1. Relato de Estágio 8 – 26 de janeiro de 2018

A atividade que irá ser relatada, foi orientada por mim no decorrer de um dia em que dinamizei todas atividades desde as 9h até às 16h. Este grupo de crianças pertencia à faixa etária dos 5 anos e era constituído por 25 crianças. Uma vez que 10 elementos se encontravam com varicela, apenas 15 realizaram a atividade.

Neste dia planeei 4 atividades uma para cada área de conteúdo da Educação Pré-Escolar. Porém vou apenas descrever a atividade que realizei para a Área de Conhecimento do Mundo.

Para a realização deste dia de atividades, foi-me proposto pela educadora, explorar o tema das plantas com as crianças. Dado que no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tinha lido e explorado a história “João e o Pé de Feijão”, decidi aplicar interdisciplinaridade na minha atividade e realizar uma atividade experimental sobre a germinação do feijão.

Martins et al. (2007) definem o trabalho experimental como sendo:

atividades práticas onde há manipulação de variáveis: variação provocada nos valores da variável independente em estudo, medição dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada, e controlo dos valores das outras variáveis independentes que não estão em situação de estudo (p.36).

Santos (2002) considera que o trabalho experimental se baseia “na experiência, no ato ou efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática” (p.38). Assim sendo pode-se considerar que é através deste tipo de trabalho que a criança experimenta, testa hipóteses e adquire conhecimentos.

Ainda no que concerne ao trabalho experimental, Leite (2001) refere que este “inclui atividades que envolvem controlo e manipulação de variáveis e que podem ser laboratoriais, de campo, ou outro tipo de actividades práticas” (p.78).

Uma vez que o grupo se encontrava no recreio, organizei a sala com as mesas em forma de U, de modo a ficar um espaço no meio da sala para poder conversar com as crianças e para que elas pudessem explorar os materiais que eu levava. Teixeira e Reis (2012) são defensores que este tipo de disposição é a mais indicadas quando se quer debater/discutir, pois permite que as crianças se vejam umas às outras. Estes autores referem ainda que se estabelece uma proximidade entre o professor e as crianças.

Zabalza (1998) sustenta que a organização da sala de aula se repercute nas aprendizagens das crianças. O autor defende que o educador deve organizar a sala de aula de modo a oferecer “à criança uma grande variedade de situações que ela possa explorar, manipular, experimentar e descobrir por si mesma as propriedades dos objetos” (p.262-263)

Após o término do recreio, solicitei ao grupo que se sentasse no chão em semicírculo, posto isto, dispus em cima de vários tabuleiros, diferentes tipos de sementes: sementes de alface, grão de bico, agrião e tomate. As crianças observaram e manipularam todas as sementes. Expliquei a que planta daria origem cada uma delas, mostrando imagens. Por fim, pedi que cada grupo organizasse as sementes segundo um critério: por tamanhos ou cores. Para Martins et al. (2009) a observação e a manipulação são exemplos de capacidades necessárias para uma aproximação aos conceitos e à construção de conhecimento (p.96).

Finalizada a observação e exploração das diferentes sementes, perguntei às crianças se sabiam o que é que eu precisava de fazer se quisesse semear todas aquelas sementes, ou seja, do que será que uma semente precisa para se desenvolver.

De seguida solicitei ao grupo que regressasse aos seus respetivos lugares e visualizassem o que tinham em cima das suas mesas (eram feijões), e perguntei-lhes se achavam que aqueles feijões poderiam dar origem a uma planta. Algumas crianças responderam que sim, afirmando que o feijão era a semente do feijoeiro da história, outros responderam que não sem justificação.

As crianças, a meu pedido, retiraram os protocolos experimentais que se encontravam por baixo das mesas, preencheram as previsões e de seguida explorei o porquê das suas respostas.

Para a realização da atividade, chamei os “chefes” que já haviam sido nomeados no período da manhã, para procederem à distribuição dos materiais necessários de modo a que cada aluno realizasse a experiência individualmente.

Uma vez que as crianças, tinham todos os materiais à sua frente, pedi a diferentes crianças que dissessem o nome desse material.

Seguidamente expliquei os procedimentos para a realização da atividade experimental e deixei que os grupos a realizassem de forma autónoma.

Durante os procedimentos, circulei pela sala para auxiliar as crianças e pude verificar que as atividades experimentais eram algo muito presente no quotidiano de sala de aula destas crianças, uma vez que todas elas realizaram a atividade de forma autónoma e demonstraram entusiasmo.

Zabala e Arnau (como citados em Martins et al., 2009) afirmam que na idade pré-escolar, os educadores devem promover atividades de literacia científica, “com vista ao

desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional. Os autores sustentam que “as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências” (p.15).

Tendo em conta que nesta atividade não se obtém um resultado imediato e são necessários alguns dias para vermos alguma evolução, levei um feijão germinado com 3 semanas e um vídeo que explicava todo este processo. Após o vídeo questionei o grupo sobre o que tinham visto, relembrei as partes constituintes das plantas e as suas funções e expliquei às crianças que o processo visualizado no vídeo demora dias/semanas para acontecer.

Finalizei a minha atividade oferecendo ao grupo um borrifador e lembrando-lhes que, a partir desse dia, tinham a responsabilidade de regar o seu feijão para que este se pudesse desenvolver. Para que cada uma das crianças identificasse o seu feijão, escrevi os seus nomes no copo.

A meu ver esta aula atingiu os objetivos propostos. Foi deveras engraçado ver a reação das crianças após semearem o feijão. Estavam tão fascinadas com a história do “João e o pé de feijão” que pensavam que os feijões utilizados para a experiência também seriam mágicos. Apesar de esta atividade não ter um resultado imediato, é interessante que as crianças acompanhem dia após dia o crescimento do feijão, pois assim adquirem mais facilmente conhecimentos sobre as partes constituintes de uma planta, tendo em conta que a primeira estrutura que o feijão desenvolve é a raiz.

1.3.2. Relato de Estágio 9 – 12 de novembro de 2018

O seguinte relato diz respeito a uma atividade orientada por mim numa turma de 2.º ano e contempla a disciplina de Português. Esta atividade teve a duração de 1 hora e trabalhei os seguintes conteúdos do domínio de Iniciação à Educação Literária: a audição e leitura; a compreensão de texto; a produção expressiva. Explorei ainda conteúdos do domínio da Gramática.

Comecei por distribuir uma folha A4 com o poema “Papagaio” (anexo 8), de Sidónio Muralha. Solicitei às crianças que, através da leitura do título, antecipassem conteúdos. As respostas foram variadas, mas grande parte dos alunos referiu que o poema falava de um papagaio que falava e que vivia numa gaiola dentro de uma cozinha.

Iniciei a leitura modelo do poema e solicitei às crianças que participassem na mesma, ou seja, cada vez que surgisse a palavra papagaio, eles tinham de a repetir. De seguida todos os alunos leram uma parte do poema.

Depois de todos os alunos terem lido o poema, coloquei questões relacionadas com o mesmo, explicando o significado das palavras mais difíceis, como por exemplo, pedante e ignorante. Explorei a quantidade de estrofes e versos presentes no poema, a quadra, a quintilha, qual o verso com mais/menos palavras e como ficaria o poema se alterássemos algumas palavras. Explorei assim as rimas presentes no poema (forma como rimavam entre a 1.^a e 2.^a estrofe) e os alunos descobriram outras palavras que rimavam com as mesmas.

Após esta exploração, distribui uma proposta de trabalho que tinha como objetivo fazer uma revisão gramatical sobre o que os alunos já haviam aprendido nas aulas da professora titular. Além da proposta, realizei um jogo com as crianças, em que através de algumas palavras presentes no poema tinham de dizer os seus antónimos, sinónimos, fazer a sua divisão silábica, classificá-las quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tónica.

No final, dividi as crianças em quatro grupos. Cada grupo era responsável por decorar uma estrofe e, no final, teria de recitá-la à turma recorrendo a diferentes gestos com o seu corpo. As crianças adoraram esta pequena dramatização, decoraram as estrofes com a maior das facilidades, decoraram as dos colegas e ainda quiseram repetir.

Para dar esta aula escolhi explorar e interpretar um texto de literatura infantil que estivesse contemplado no Programa de Português do 1.º CEB (Buescu et al., 2015). Optei pelo poema “Papagaio”, de Sidónio Muralha, presente no livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*.

Sidónio Muralha, nasceu em Lisboa em 1920 e faleceu em Curitiba em 1982, foi um poeta e ficcionista português do período do neorrealismo.

Magalhães (2010), refere, que uma vez que Sidónio não tinha liberdade de expressão em Portugal, parte para o ex-Congo Belga onde trabalhara como especialista de questões empresariais. Mais tarde, em 1962, mudou-se para o Brasil, e viveu em duas cidades diferentes, em São Paulo, onde fundou a Editora Giroflé, e Curitiba. Neste país exerceu funções de consultor económico e financeiro de empresas.

Segundo Ferreira (2012), a obra de literatura infantil de Sidónio Muralha contempla os seguintes títulos: *Bichos, bichinhos e bicharocos* (1950), *A televisão da bicharada* (1962), *Um personagem chamado Pedrinho* (1972), *O companheiro* (1975), *A amizade bate à porta* (1975), *Valéria e a vida* (1976), *A dança dos pica-paus* (1976), *Sete cavalos na berlinda* (1977), *Todas as crianças da Terra* (1978), *Voa, pássaro, voa* (1978), *Catarina de todos nós* (1979), *Helena e a cotovia* (1979), *Terra e mar vistos do ar* (1981), *O rouxinol e sua namorada* (1983). Esta autora refere que “os títulos de poesia que Sidónio Muralha destinou a crianças foram *Bichos, bichinhos e bicharocos*, *A*

televisão da bicharada, A dança dos pica-paus, Voa, pássaro, voa, O rouxinol e sua namorada” (p.42)

Magalhães (2016) afirma que na obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, a maioria dos poemas “giram em torno de personificados animais. Naturalmente, o escritor teve em consideração o gosto que as crianças revelam por animais, bem como o animismo que as caracteriza” (p.83).

Segundo João Lobo Antunes, que prefacia a nova edição deste livro, a métrica e o ritmo do poema do “Papagaio” pede que este seja lido em voz alta e o jogo da rima faz com que o poema seja mais facilmente memorizado. Refere ainda que “o facto de serem infantis não retira aos versos uma certa seriedade e, aqui e ali, um tom ligeiro de circunspecção, um ensinar disfarçado” (Muralha, 2010, p.10). Quer isto dizer que a criança pode aprender poesia de uma forma lúdica uma vez que Sidónio Muralha “brinca” com as palavras, tornando o poema mais atrativo para as crianças.

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015, p.51) o professor deve “antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações”. Por isso, antes de iniciar a leitura do poema, questionei várias crianças sobre o assunto que tratava o poema, recorrendo à leitura do título do mesmo.

Infelizmente, no decorrer do meu período de estágio nesta sala, poucas ou nenhuma foram as aulas de literatura infantil a que assisti. Por esse motivo senti-me na obrigação de trabalhar um poema com os alunos, pois, tal como refere Magalhães (2008), “ao contrário do adulto, a criança é um leitor peculiar, com reduzidas competências básicas de acesso aos textos literários e sem hipóteses de autonomia na escolha” (p.55). Posto isto, cabe ao professor mostrar bons textos literários aos alunos, bem como trabalhá-los, seguindo o que é pedido no Programa de Português (Buescu et al., 2015), pois só assim se podem formar bons leitores.

A poesia tem uma grande importância para a educação das crianças, uma vez que as ajuda a despertar a sensibilidade para um melhor desenvolvimento humano. Segundo Franco (1999) “ouvir um poema é uma atividade que normalmente produz na criança uma espécie de encantamento e lhe provoca um desejo de reprodução do que ouviu, cujos efeitos não se circunscrevem, exclusivamente, à área linguística” (p.70). Neste sentido, é importante que os professores promovam com os alunos experiências ao nível da poesia. Como, por exemplo, lendo e construindo poemas, falando sobre os sentimentos que um determinado poema lhes despertou e proporcionando que os alunos se oiçam uns aos outros.

Realizei a leitura modelo e dei oportunidade a todos os alunos de lerem porque penso que quanto mais lerem e ouvirem ler, mais depressa irão interiorizar a mensagem do texto. Tal como afirma Giasson (1993), por vezes quando lemos um texto com os

alunos apenas uma vez, estes não interiorizam nada do que foi lido, ou fazem-no de uma forma superficial, mas se fizermos releituras, as crianças já terão outra percepção em relação ao que leram.

Procurei realizar a compreensão do poema, pois considero esta estratégia fulcral. Seguindo esta linha de pensamento, Sousa (1993) considera que a compreensão de texto “é de fundamental importância para a situação pedagógica em que se ensina/aprende a fazer sentido com os textos, porque só o seu conhecimento permitirá desenhar estratégias de ensino adequadas à formação de um leitor competente” (p.60). Esta autora afirma ainda que “ler com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar, ser capaz, apenas, de reproduzir verbalmente um conjunto de sinais” (p.61). É por isso que, por vezes, quando as crianças são questionadas sobre um determinado texto apenas sabem responder se recorrerem ao texto, mas se colocarmos a questão de outra maneira já não sabem responder.

Ao trabalhar as rimas com as crianças penso que desenvolvi o seu léxico e a sua consciência fonológica. Tendo em conta que as crianças estão a dar início ao texto poético é fulcral a utilização das rimas.

Assim, como explicita Bastos (1999):

Encarando também as rimas infantis como uma forma poética de excelência, opinião partilhada por numerosos estudiosos, poderemos também considerar que para uma autêntica educação literária será útil partir da palavra poética mais próxima da criança, ou seja, os textos diversificados que se incluem nas rimas infantis, desde as canções de berço, às rimas, jogos, etc. (p.95).

A autora supracitada afirma ainda que a utilização de rimas é uma mais valia para a aquisição de linguagem, bem como, uma iniciação ao discurso poético.

Quando trabalhei a parte gramatical com as crianças recorrendo ao jogo, penso ter sido uma mais valia, pois abordei conceitos que às vezes são abstratos para eles de uma forma lúdica. Seguindo esta linha de pensamento, Negrine (como citado em Rodrigues, 2003, p.45) afirma que “ao vivenciar diferentes papéis no jogo, a criança não só assinala o nível de desenvolvimento mental em que se encontra, mas também uma plasticidade mental que, provavelmente, serve de suporte ao seu desenvolvimento.” Quer isto dizer que o ensino de um determinado conteúdo não tem de ser sempre através de propostas exaustivas de trabalho, pode ser também através do jogo, uma vez que consiste em algo prazeroso para a criança.

Na parte final da atividade, em que os alunos recitaram o poema por estrofes recorrendo a gestos, mais uma vez recorri ao lúdico e fiz com que o seu entusiasmo

ainda fosse maior. Esta atividade correspondeu ao conteúdo “recitação de textos”, preconizado no domínio de Iniciação à Educação Literária.

De uma forma geral, toda a turma aderiu muito bem a esta dinâmica de aula, adoraram o poema, talvez pela forma peculiar e lúdica como o autor escreve. Tal como refere Bastos (1999) o livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* e “os livros que se seguiram em que os animais assumem papel de destaque, denotam uma atenção particular pelo social e pelo caráter lúdico da poesia” (p.170).

Considero importante a implementação de poesia em sala de aula, uma vez que desenvolve o ritmo, a entoação da leitura e desperta emoções e sentimentos nas crianças.

1.3.3. Relato de Estágio 10 – 3 de junho de 2019

A aula que irei relatar de seguida, foi orientada por mim numa turma de 4.º ano, onde me encontrava a estagiar. Esta turma era constituída por 24 crianças da escola 2. A atividade escolhida por mim contempla a disciplina de matemática e tinha dois objetivos fulcrais, o primeiro era desenvolver o raciocínio lógico-matemático nas crianças e o segundo a promoção de autonomia das crianças face à realização dos problemas.

Jensen (2002) indica que resolução de problemas é a melhor forma de desenvolver o cérebro e refere que “as crianças necessitam de resolver problemas complexos e aliciantes” (p.60). Posto isto resolvi escolher os problemas de lógica, uma vez que estes permitem desenvolver na criança a capacidade de raciocinar logico-matemáticamente e a aquisição de “uma estrutura mental adequada à respetiva idade” (Alsina, 2004, p.12).

Alsina e Canals (como citados em Alsina, 2004), referem que o raciocínio lógico-matemático desenvolve a “capacidade de resolver situações novas, para as quais não se conhece de antemão um processo mecânico de resolução” (p.11)

Esta aula estava interligada à aula de Estudo do Meio, cujo tema era a poluição. Assim alguns problemas foram elaborados envolvendo aspetos relacionados com este tema. Morgado (1993) defende que para os problemas serem motivantes para os alunos, o seu enunciado deve estar “relacionado com a sua vida de todos os dias, fazendo apelo aos seus conhecimentos e às suas atividades usuais” (p.81)

Iniciei a minha aula, explicando oralmente aos alunos que tinham 8 desafios (anexo 1) matemáticos para resolver, mas que para isso iria necessitar de alguma ajuda da parte deles. Comecei por distribuir o 1.º desafio, solicitando às crianças que o

resolvessem de forma autónoma. À medida que as crianças iam terminando, eu ia entregando o próximo desafio.

Os dois primeiros desafios envolviam raciocínio matemático, enquanto os seguintes eram mais para trabalhar a interpretação e o raciocínio-lógico. Para a realização dos primeiros exercícios solicitei aos alunos que apresentassem numa folha, todos os cálculos efetuados para chegarem ao resultado final.

Na resolução do primeiro desafio, pude verificar que a maioria dos alunos não atingiu o que era pretendido, e que apenas dois alunos conseguiram chegar à resposta correta. Ao longo da realização do exercício, as crianças seguiram um raciocínio correto, no entanto para alcançarem a resposta correta, os alunos tinham de resolver uma expressão numérica. Alguns alunos não alcançaram a resolução correta por falta de atenção, enquanto outros revelaram não ter conhecimentos sólidos sobre este conteúdo. Dada esta dificuldade, decidi resolver o desafio no quadro, explicando aos alunos que na última linha do exercício estavam perante uma expressão numérica e relembrando as regras para a sua resolução. Assim, após a explicação dada, as crianças conseguiram chegar à resposta correta.

A segunda dificuldade encontrada nesta atividade foi no 2.º desafio, em que nenhuma das crianças obteve a resposta correta através de cálculos. Apenas uma criança alcançou a resposta correta, através da tentativa e erro. Mais uma vez, recorri ao quadro interativo para explicar as diferentes soluções possíveis para chegar ao resultado correto. A primeira solução possível era através da eliminação de elementos e a segunda através da resolução de uma equação de primeiro grau, um conteúdo recente para os alunos, mas que alguns já dominavam, por isso deixei que os alunos procedessem à resolução da mesma. Considero que o segundo desafio, tenha sido de difícil resolução para as crianças devido ao facto de estas não estarem habituadas a este tipo de problema envolvendo balanças e símbolos. Por isso numa próxima aula terei em conta o grau de dificuldade dos problemas e adequação dos mesmos, e que para determinados problemas os alunos precisam da minha orientação antes de os resolverem.

Uma vez que os desafios subsequentes envolviam apenas raciocínio lógico e interpretação, e dado que a professora titular estimulava muito os alunos neste aspeto, estes revelaram menos dificuldades neste tipo de problemas.

Alsina (2004) refere que um dos critérios metodológicos para a resolução deste tipo de problemas “é levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos, como os resultados obtidos” (p.12) , por isso durante a correção das situações problemáticas, mesmo quando as crianças tinham as respostas incorretas, fui sempre solicitando aos alunos, que explicassem como tinham pensado para chegar a

determinado resultado, para isso fui sempre colocando questões, como por exemplo: “o que sabemos?”; “o que queremos saber?”; “que estratégias vamos utilizar para chegar à resposta correta?” Polya (2003) afirma que o aluno necessita de compreender o problema antes de o resolver.

Quando o raciocínio destes alunos não estava correto, tentei sempre conduzi-los à resposta correta, através de questões pertinentes. Ao aplicar esta estratégia, estimulei o raciocínio matemático das crianças e fomentei a sua capacidade de argumentação. Não me limitei a ouvir apenas uma criança, mas sim várias, pois considero importante que todas as crianças sejam envolvidas numa determinada atividade.

Apesar das dificuldades sentidas pelos alunos na realização de alguns exercícios, de uma forma geral a turma manteve-se motivada para resolver as situações problemáticas e explicar como tinham chegado à resposta.

Esta foi uma das aulas que tive o maior prazer de lecionar, pelos mais diversos motivos, nomeadamente pelo *feedback* que obtive destas crianças, tal como já referi acima, apesar das dificuldades tentavam sempre arranjar uma solução.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Início este capítulo com uma fundamentação teórica relativa à planificação. Seguidamente, apresento quatro planos de atividades inerentes à Educação Pré-Escolar e quatro planos de aulas referentes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à Educação Pré-Escolar, estão incluídas nos planos de atividades, as seguintes áreas: a Área de Expressão e Comunicação que abrange o Domínio da Matemática, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística e a Área do Conhecimento do Mundo. Os planos de aula do Ensino do 1.º Ciclo englobam Português, Matemática e Estudo do Meio.

Para cada planificação apresentada, são realizadas inferências em que são explicadas as estratégias e as atividades com base em fundamentação teórica.

2.2. Fundamentação teórica

No quotidiano de um professor/educador, a planificação é fulcral, uma vez que ao planificarmos estamos a estabelecer as metas que devem ser atingidas pelos alunos, a definir estratégias, a selecionar materiais adequados com vista a desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos. A planificação deve ser realizada tendo em conta as orientações nacionais no domínio educativo, o currículo e as orientações e metas curriculares.

Quando elaboramos uma planificação devemos ter sempre em conta os destinatários (os alunos, a escola, os encarregados de educação/pais e a sociedade), numa perspetiva aberta e desafiante.

Segundo Escudero (como citado em Zabalza, 1994, p. 47), ao planificarmos, estamos a converter as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto “que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e, como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”.

Para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas crianças, é importante recorrermos à planificação, pois será através dela que iremos decidir, quais as estratégias mais adequadas e que tipo de materiais poderemos utilizar para que a

criança adquira determinadas competências. Na perspectiva de Clark e Yinger (1987) a planificação é “um processo psicológico básico pelo qual uma pessoa visualiza o futuro, inventa meios e fins, e constrói um esquema que guia a sua ação futura” (p. 86).

O ato de planificar permite-nos refletir sobre as várias estratégias e objetivos que queremos alcançar no decorrer de uma atividade/aula. Neste sentido, a planificação tem o propósito de prever, definir e criar condições necessárias para uma adequada execução do processo (Lewy, 1979).

A prática de planificar constitui um grande auxílio para o professor/educador, uma vez que, através da planificação as suas ideias ficam mais estruturadas, seguindo uma linha de raciocínio, evitando dúvidas e improvisos. Na mesma linha de pensamento, Bento (2003) refere que a planificação é uma orientação para o professor, em que são traçados e executados os objetivos mais importantes da formação. Podemos concluir, que ao planificarmos, estamos a refletir sobre tudo aquilo que pretendemos ensinar.

Existem três tipos de planificação: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo.

A planificação a longo prazo é um tipo de planeamento anual. Zabalza (1994) refere que neste tipo de planificação, o ideal seria uma reunião com toda a comunidade escolar com o intuito de se debaterem as práticas que irão ser utilizadas. No entanto, grande parte dos professores acham que esta reunião pouco ou nada mudará, aquilo que irão realizar em sala de aula.

A planificação a médio prazo, segundo Cortesão (1994) é um tipo de planeamento relacionado com uma unidade de ensino. Arends (1999) indica que quando se planifica uma unidade, há que ter em atenção, que é necessário relacionar os conteúdos, objetivos, estratégias/atividades, materiais, metodologias e avaliação durante dias, semanas ou meses.

A planificação a curto prazo consiste no tipo de planificação diária, e por ser diária, tal como demonstrado por Arends (1999) é aquela sobre a qual o professor disponibiliza mais o seu tempo e em que podemos verificar a forma como o professor encara a relação de ensino/aprendizagem. O autor refere ainda que por norma “os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p. 59).

Em suma podemos concluir que além de as planificações serem a longo, médio ou curto prazo, há algo muito importante a ter em consideração: Quem planifica? E para quem planifica? Quais os objetivos que pretende alcançar?

Durante a carreira da docência, existirão planificações que naturalmente, utilizaremos mais do que uma vez, mas por vezes terão de ser adaptadas, dependendo do tipo de alunos e objetivos que tenhamos, pois, as situações mudam de ano para ano.

O importante é não estagnar e tornar o ensino em algo interativo e principalmente vivo, tentando sempre evitar a monotonia.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação do Domínio da Matemática

A seguinte planificação (quadro 2) diz respeito a uma atividade desenvolvida com um grupo de crianças da faixa etária dos 3 anos, a mesma contempla o Domínio da Matemática na Educação Pré-Escolar. Para desenvolver a componente “organização e tratamento de dados”, foi elaborado um gráfico recorrendo às peças do material Cuisenaire.

Quadro 2 - Plano de atividades de Domínio da Matemática

Área/Domínio: Domínio da Matemática			
Tempo	Componente	Estratégia	Recursos
30 minutos	<p>Organização e tratamento de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar o domínio da Matemática através de uma música; • Pescar peixes com cores diferentes; • Organizar os peixes por cores; • Verificar quantos peixes de uma determinada cor pescaram e ir buscar o algarismo correspondente; • Distribuir um gráfico por criança bem como as peças do <i>Cuisenaire</i>; • Fazer perguntas sobre o material; • Perguntar quantos peixes de uma determinada cor pescaram e representar no gráfico de barras, utilizando as peças do <i>Cuisenaire</i>; • Analisar o gráfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peixe pequenos; • Peixes grandes; • Cana de pesca; • <i>Cuisenaire</i>; • Gráficos de barras; • Algarismos móveis;

Iniciei a atividade com uma música alusiva ao tema abordado na área de Conhecimento do Mundo, os peixes. Recorri a esta estratégia para promover a interdisciplinaridade, pois é através dela que as crianças desenvolvem inúmeras aprendizagens, interligando um conjunto de saberes. Segundo Santos (2010), “a interdisciplinaridade é vista como um elemento de apoio dentro do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis escolares” (p.8). Ao promovermos esta estratégia,

estamos a proporcionar às crianças o seu desenvolvimento intelectual, aquisição de novos conhecimentos, aptidões, capacidades e a evitar o tipo de ensino monótono.

A escolha da música prendeu-se com o facto de que, na Educação Pré-Escolar, este domínio ter um papel primordial no desenvolvimento e aquisição de competências e aprendizagens por parte da criança. Segundo Hohmann & Weikart (2004), a expressão musical é fulcral no desenvolvimento da criança, uma vez que promove a sua criatividade, autodisciplina, ao mesmo tempo que desperta a imaginação e criatividade. O educador, ao recorrer à Expressão Musical no decorrer das suas atividades, está a estimular a percepção e memória das crianças, desenvolvendo-a linguisticamente, matematicamente e também a nível psicomotor.

A letra da música era sobre uma quantidade de peixes que foram nadar, e à medida que a mãe peixe os chamava, regressavam cada vez menos. Decidi utilizar a letra, para criar diversos exercícios de cálculo mental, recorrendo à adição e subtração de uma forma lúdica e com material não estruturado, neste caso peixes de cartão. Tendo em conta que se tratam de crianças em idade Pré-Escolar, é de extrema importância recorrer-se ao lúdico e aos materiais manipuláveis, pois, tal como referiu Lopes (como citado em Caldeira, 2009), a criança aprende através do jogo, em que o seu ritmo é respeitado, e estando a criança num contexto mais descontraído, mesmo que erre acabará sempre por aceitar melhor do que se fosse num contexto mais formal.

A utilização de materiais manipuláveis, em diferentes atividades, é outro recurso fulcral para a criança no que diz respeito à aquisição de competências do Domínio da Matemática, pois permite à criança realizar diversas aprendizagens (Caldeira, 2009). Além disso, motiva as crianças a quererem aprender, uma vez que estão a manipular algo enquanto aprendem.

De seguida, disse às crianças que iríamos fazer de conta que estávamos num barco e que iríamos ser pescadores e pescar. No chão, estavam dispostos peixes em cartão de várias cores, uma cana de pesca, com uma minhoca de peluche a fazer de isco e um íman na ponta. Recorri a esta estratégia do faz de conta, pois a criança ao recorrer ao seu imaginário, irá compreender melhor o mundo real que a rodeia. Tal como afirma Kishimoto (2003):

A brincadeira faz de conta (...) surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (p. 39).

Verifiquei no decorrer desta estratégia, as crianças, através do faz de conta conseguem compreender melhor o mundo real, pois têm a capacidade de imitar, de

imaginar e de representar o que as rodeia, neste caso conseguiram representar na perfeição um pescador.

Ao longo da atividade fui escolhendo várias crianças para serem os pescadores, ao adotar esta estratégia, promovi nas crianças a autonomia e responsabilidade. Segundo o Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, “no âmbito da relação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia”. Enquanto futura profissional de Educação, penso que seja de extrema importância incentivar as crianças a realizarem atividades de forma independente, sem ser necessária a ajuda do adulto responsável.

Enquanto os “pescadores” pescavam, as outras crianças tinham de organizar os peixes que eram pescados por cores e fazer corresponder o algarismo correspondente à quantidade de peixes que tinham.

Ao realizarem esta atividade, as crianças estão a desenvolver o sentido do número, que segundo Brocardo, Serrazina e Rocha (2008), “diz respeito à compreensão global e flexível dos números e operações com o intuito de compreender os números e as suas relações, e desenvolver estratégias úteis e eficazes para utilizarmos no nosso dia-a-dia, na nossa vida profissional, ou como cidadãos ativos” (p.118). Através deste tipo de atividade, as crianças adquirem a capacidade de desenvolver o sentido de número por elas mesmas; para isso, começam por elaborar contagens que permitem atingir competências para o cálculo que as irão auxiliar na resolução de problemas do seu quotidiano.

Posteriormente solicitei a duas crianças que distribuíssem o material.

Nestas idades as crianças sentem-se úteis ao ajudarem os adultos, o que promove também a sua autonomia.

Coloquei questões inerentes ao material Cuisenaire, tais como:

- ✓ Como se chama o material que temos em cima da mesa?
- ✓ Qual o valor da peça rosa?
- ✓ Qual a cor da peça que vale 6 unidades?

É fulcral que o professor/educador promova a comunicação dentro da sala de aula, dialogando com os alunos e questionando os mesmos sobre as temáticas abordadas. Abrantes (2005) considera que o questionamento “pode contribuir para desenvolver processos cognitivos” (p.45). Quando queremos abordar um conteúdo com as crianças, antes de o fazermos, convém questionarmos a criança sobre o mesmo, para podermos partir das suas conceções alternativas e introduzirmos novas informações. Neste sentido, Moraes, Galiazzi e Ramos (2004) consideram que “a pergunta, a dúvida, o problema desencadeia uma procura que pode levar à aprendizagem” (p.12). Este tipo de estratégia é importante no processo de ensino e

aprendizagem, uma vez que acaba por ser um tipo de ensino interativo, em que há comunicação tanto por parte do educador como por parte das crianças, envolvendo-as de forma ativa na construção das suas aprendizagens.

Cada criança tinha um gráfico (figura 10) e os peixes que foram pescados (figura 11) organizados por cores. Fiz perguntas sobre o número de peixes, que tinham de uma determinada cor e solicitei às crianças que colocassem no seu gráfico, a peça do Cuisenaire correspondente à quantidade de peixes de uma determinada cor. No final, fizemos a análise do gráfico. A análise de gráficos está ligada à estatística, segundo Ponte e Fonseca (2000) esta temática “desempenha um papel fundamental na formação para a cidadania” (p.179). A elaboração de gráficos com as crianças, desenvolve a capacidade interpretativa, argumentativa, crítica, reflexiva e participativa. Os gráficos são instrumentos que permitem o raciocínio sobre a informação quantitativa (Tuftte, 1983).

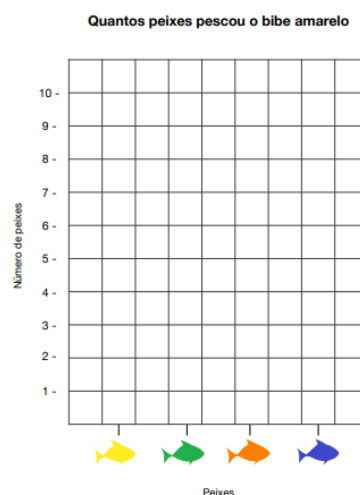


Figura 10 – gráfico de peixes

Estas competências devem ser trabalhadas com as crianças o mais cedo possível, pois ao adquirirem essas competências, as crianças vão passar a compreender melhor os números, tabelas, gráficos que possam surgir no seu quotidiano. Carvalho (2001) afirma que:

Numa sociedade onde a informação faz cada vez mais parte do dia-a-dia da maioria das crianças, onde grandes quantidades de dados fazem parte da realidade quotidiana das sociedades ocidentais, importa que as crianças, desde logo, consigam coligir, organizar, descrever dados de forma a saberem interpretá-las e, com base nelas, tomarem decisões (p. 20-30).



Figura 11 - peixes pescados

Podemos então constatar que a organização e recolha de dados, são tópicos matemáticos relevantes que devem ser abordados no jardim de infância, principalmente porque se podem ligar às vivências das crianças, desenvolvem o pensamento crítico e a resolução de problemas, pois uma vez que a informação se encontra organizada, as crianças conseguem analisar de forma objetiva, a informação que lhes é fornecida.

No decorrer da minha atividade, recorri a diferentes estratégias pois, como futura professora/educadora, considero que não me devo cingir apenas a uma. O ensino deve ser ativo, entusiasmante e não monótono.

2.3.2. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

A seguinte planificação (quadro 3) diz respeito a uma atividade desenvolvida com um grupo de crianças da faixa etária dos 4 anos, que contempla a Área de Conhecimento do Mundo. Para desenvolver a componente abordagem às ciências: conhecimento do mundo físico e natural, resolvi realizar uma atividade sobre um animal, a vaca, abordando as suas características, alimentação, reprodução e no final as crianças tiveram oportunidade de realizarem uma atividade prática, a ordenha manual.

Quadro 3 - Plano de atividades da Área de Conhecimento do Mundo

Área do Conhecimento do Mundo			
Tempo	Componente	Estratégia	Recursos
40 minutos	Abordagem às ciências: ✓ Conhecimento do mundo físico e natural.	<ul style="list-style-type: none">• Sentar as crianças nos seus respetivos lugares;• Contextualizar a atividade através do mugir de uma vaca;• Mostrar um vídeo sobre vacas, para que possam visualizar o pasto, a ordenha, etc;• Questionar as crianças sobre aquilo que conseguem visualizar no vídeo;• Falar sobre o animal apelando às vivências das crianças;• Abordar os derivados do leite, levar alguns exemplos para que as crianças possam experimentar;• Levar as crianças para o recreio e sentá-las em círculo;• Utilizando uma vaca de plástico, solicitar às crianças que procedam à ordenha;	<ul style="list-style-type: none">• Vídeo sobre vacas;• Computador;• Projetor;• Imagens;• Vaca de plástico;• Alguidar;• Luvas;• Leite;• Queijo;• Natas;• Manteiga;• Iogurtes;• Pratos;• Toalhitas;• Mesa;• Facas;• Colheres;

Antes de iniciar a atividade, solicitei às crianças que se sentassem nos respetivos lugares. Penso que o espaço da sala de atividades, tem muita influência nas aprendizagens das crianças. Segundo Cardona (2007), “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p. 11). Posto isto, na Educação Pré-Escolar, é extremamente importante o ambiente em que a criança está inserida, uma vez que irá

ser nesse meio que a criança irá adquirir novos conhecimentos através da exploração, trocar impressões e interagir com outras crianças.

Para contextualizar a minha atividade, coloquei o som do mugir de uma vaca e pedi às crianças para tentarem adivinhar qual o animal de que iríamos falar. Nesta altura, todos ficaram extremamente entusiasmados. Recorri a esta estratégia pois é fundamental que o ensino das ciências seja feito através de situações reais, sejam elas, sons, imagens ou até mesmo vídeos. Segundo Silva et al. (2016):

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia (p. 85).

A utilização do som do mugir da vaca, vai de uma forma inconsciente fazer com que a criança relacione o som, com aquilo que já conhece e despertar na criança o interesse de querer saber mais.

Projetei um vídeo sobre o dia-a-dia de uma vaca, em que puderam visualizar as vacas no pasto, a alimentarem-se a si e às suas crias, a ordenha manual e mecânica. Numa primeira fase, deixei que as crianças visualizassem apenas o vídeo e numa segunda fase, voltei a colocá-lo, fazendo algumas pausas e pedindo às crianças que falassem sobre o que estavam a observar. Decidi dar a palavra às crianças, para que fossem elas a explicar o que visualizavam, uma vez que assim, ao mesmo tempo que verbalizavam, construíam as suas novas aprendizagens.

Segundo Estrela (2002), “o papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio afetivo do aluno” (p.39).

A interação e o envolvimento das crianças nas atividades, seja para com o professor ou com outras crianças, é crucial para o seu desenvolvimento e novas aprendizagens.

Apelando às vivências das crianças e aquilo que tiveram oportunidade de observar, falámos sobre o animal em questão procurei identificar as suas concepções prévias. Tentei tornar as crianças mais ativas, fazendo com que fossem elas a construir as novas aprendizagens partindo daquilo que já sabiam.

De seguida, questionei às crianças se sabiam o que são derivados do leite, mostrei algumas imagens dos mesmos e expliquei no que consistiam. Mais uma vez apelei aos conhecimentos das crianças. Tal como refere Pereira (2002), “o desenrolar de qualquer atividade e o seu valor como instrumento de conceptualização depende, de

entre outros factores, do modo como o professor interage com as crianças” (p. 80). Quer isto dizer, que o professor/educador deve ter a capacidade de conduzir o pensamento da criança de várias formas, com o objetivo de desenvolver a criança e as suas aprendizagens.

Terminada a parte teórica da minha atividade, pedi às crianças que fizessem um comboio a pares para irmos à casa de banho lavar as mãos para que pudessem provar alguns dos derivados do leite.

Numa mesa coloquei pratos, colheres, leite, queijo, manteiga, natas e iogurtes. Cada criança teve oportunidade de experimentar todos estes alimentos e falar sobre o seu sabor, bem como qual dos sentidos tinha utilizado para saborear os alimentos. No final cada criança limpou as mãos com uma toalhita e voltaram a fazer um comboio.

Levei o grupo de crianças para o recreio, onde estava uma vaca feita de plástico, com o úbere (glândulas mamárias) feito com uma luva que continha leite no seu interior. Questionei o grupo se ainda se lembrava sobre quais os procedimentos a serem tomados para procederem à ordenha. Por baixo da vaca foi colocado um alguidar e todas as crianças tiveram oportunidade de ordenhar a vaca.

Relativamente a estas duas atividades práticas, notou-se um grande interesse por parte das crianças, consegui captar a sua atenção e consolidar tudo aquilo que tinham aprendido na parte teórica da atividade. É essencial que as crianças, nomeadamente as mais novas, possam ver e tocar (Pereira, 2002). A autora utiliza a expressão inglesa “hands-on” e refere que interagindo fisicamente, a criança passa a ter noção do mundo que a rodeia. Afirma ainda, que o manipular objetos por si só não é suficiente e que para complementar, as crianças devem trocar ideias umas com as outras.

Enquanto alguns alunos procediam à ordenha com o meu auxílio, outros cantavam uma música alusiva aos animais da quinta: “O tio Manuel tinha uma quinta”. Recorri a esta metodologia para que a atividade se tornasse mais dinâmica.

2.3.3. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A seguinte planificação (quadro 4) diz respeito a uma atividade desenvolvida com um grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos, a mesma contempla o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para desenvolver a componente de Comunicação Oral, recorri ao conto de uma história através de um mural em feltro, com

as personagens em cartão, em que as crianças tiveram oportunidade de interagir no decorrer do conto.

Quadro 4 - Plano de atividades do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Área/Domínio: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Tempo	Componente	Estratégia	Recursos
50 minutos	Comunicação Oral: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; ✓ Consciência linguística e consciência da palavra; ✓ Prazer e motivação para ler; ✓ Escutar e valorizar o contributo de cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças em semicírculo; • Contar a história do Grufalão, através de um mural; • Dinamizar a leitura com a interação das crianças. (Cada criança pega num elemento e coloca no mural); • Fazer perguntas de interpretação sobre a história; • Recontar a história, recorrendo à dramatização, utilizando o mural e os personagens; • Solicitar aos alunos que escrevam uma frase sobre o que diriam ao Grufalão se o encontrassem; • Levar um grupo de alunos à Cartilha Maternal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mural da história do Grufalão; • Personagens plastificados; • Palavra Grufalão plastificada; • Proposta de atividade; • Cartilha Maternal.

Comecei por sentar as crianças em semicírculo no chão, pois considerei que era uma estratégia acolhedora para ouvirem o conto da história. Magalhães (2008) afirma que “o Educador de Infância precisa de induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes”. É importante salientar a importância de se criarem hábitos de leitura nas crianças.

Pedi às crianças que observassem o mural em feltro e me dissessem, perante os elementos que conseguiam observar, onde se iria passar a ação da história. As crianças responderam que seria na floresta porque o mural tinha muitas árvores. Recorri ao mural de histórias para proceder ao conto, achei que fosse mais interativo e interessante para as crianças. Tal como refere Sim-Sim (2001), cabe à escola e ao educador criar as bases e motivar as crianças a sentirem-se motivadas para a leitura, pois os educadores são um modelo que lhes transmite hábitos e práticas que condicionam os seus gostos.

Coloquei o título da história no quadro e pedi a uma criança que lesse. É importante sensibilizar as crianças para lhes despertar o prazer da leitura. Para Silva et al. (2016), o educador desenvolve um papel fundamental nos processos de leitura e escrita. Neste caso a leitura do título é uma estratégia importante, até porque muitas vezes através do título as crianças conseguem prever sobre do que se trata uma determinada história.

Partindo da palavra grufalão, solicitei ao grupo que pensasse em palavras que rimassem e fizessem uma frase com essas duas palavras. De seguida, pedi para pensarem em palavras que começassem também por [G]. Com esta estratégia desenvolvi a consciência fonológica, que para Mota e Santos (2009) é de extrema importância ser trabalhada em sala de aula, para que a criança desenvolva a fala, ao mesmo tempo que a faz pensar sobre os sons das palavras.

Comecei o conto da história e, à medida que iam aparecendo as personagens, ia solicitando a diferentes crianças que viessem colocar o personagem no mural. Morais (1997) defende que a criança ao ouvir o adulto a ler/contar histórias, crie o desejo de ler. O autor defende ainda, que o conto de histórias deveria fazer parte das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, uma vez que promove interações por parte das crianças.

Ao longo do conto, eu ia questionando o grupo sobre o que se estava a passar na história, o que achavam que ia acontecer a seguir, quais os animais que já tinham aparecido e qual a ordem pela qual cada um tinha aparecido. A minha intenção com esta estratégia era desenvolver a comunicação oral das crianças, colocando sempre perguntas dirigidas a diferentes crianças, tal como referido por Silva et al. (2016) o educador deve proporcionar “situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p.62) Segundo estes autores, o educador deve proporcionar atividades em que seja promovida a comunicação oral das crianças, dando oportunidade a todas de falarem e não se cingindo apenas ao grupo mais falador.

No final do conto fiz perguntas de compreensão e solicitei às crianças que fizessem uma pequena dramatização, utilizando o mural e as personagens; esta dramatização tinha como objetivo principal, o reconto. A dramatização insere-se na área de expressão dramática. Faure e Lascar (1982) consideram que os jogos de expressão dramática ajudam a criança a adquirir competências e, de um modo geral, a criança adquire um domínio da comunicação com os outros, porque se habitua a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, o que simultaneamente, conduz a uma integração grupal.

Apelei ao imaginário das crianças questionando o grupo, sobre o que fariam se encontrassem o Grufalão na rua.

Pedi aos chefes de grupo que distribuíssem uma proposta de atividade por cada colega, nessa atividade teriam de escrever uma frase sobre o que diriam ao Grufalão se o encontrassem. Apesar da atividade contemplar a escrita, esta estratégia acabou por não ser a mais adequada, uma vez que havia um grande grupo de crianças que ainda denotava grandes dificuldades na escrita e por isso não conseguiram realizar a proposta autonomamente. Silva et al. (2016) afirmam que “a forma como o/a educador/a utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p. 67). Mudei então a minha estratégia, e disse às crianças que não conseguiam escrever uma frase completa, que escrevessem apenas um adjetivo para o Grufalão.

Enquanto escreviam a frase, levei um grupo de crianças à Cartilha Maternal, que consiste num método de leitura interativo e dei a lição do sezêxe [S]. A leitura constitui uma competência cognitiva complexa e consiste numa série de processo oculomotores, preceptivos e de compreensão (Lopes, 2005).

Para desenvolver esta atividade com as crianças tinha duas opções, ou lia a história diretamente do livro, ou contava-a a partir de um mural. Tendo em conta que eram criança da faixa etária da Educação Pré-Escolar, optei pelo conto através do mural. Após ter refletido sobre esta atividade, cheguei à conclusão que a escolha desta estratégia foi a mais adequada pois permitiu a interação do grupo durante o conto, esta interação permitiu também que as crianças compreendessem melhor a história. Para a leitura do título, recorri às regras do método de leitura João de Deus, por ser o método de leitura que a educadora utilizava com as crianças.

2.3.4. Planificação do Domínio da Educação Artística

A seguinte planificação (quadro 5) diz respeito a uma atividade desenvolvida com um grupo de crianças da faixa etária dos 3 anos que contempla o Domínio da Educação Artística, mais propriamente, o Subdomínio Artes Visuais.

Quadro 5 – Plano de atividades do Domínio da Educação Artística

Área/Domínio: Domínio da matemática			
Tempo	Componente	Estratégia	Recursos
30 min	Domínio da Educação Artística: ✓ Construção de um peixe, utilizando diferentes materiais.	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com as crianças sobre o que aprenderam sobre os peixes; • Relembrar as partes constituintes dos peixes; • Solicitar ao grupo construam um peixe, através de uma colagem; • Distribuir os materiais; • Orientar a colagem de acordo com a estrutura do peixe (boca, olhos, barbatana caudal e barbatanas dorsais); • Promover o lado criativo das crianças, deixando que decorem o peixe a seu gosto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cd's; • Lantejoulas; • Barbatanas de cartolina; • Olhos de plástico; • Outros adereços coloridos.

Escolhi realizar esta atividade com as crianças, pois acho importante promover situações, em que as crianças contactem com a expressão artística. Martins (2002) refere que um dos objetivos da didática das expressões é “criar e proporcionar oportunidades regulares para a prática e a experimentação das expressões artísticas em espaços formais de educação” (p.57). Partindo do que foi referido pelo autor, é fulcral proporcionar às crianças momentos para a prática de expressões.

Antes de dar início à minha atividade solicitei às crianças, que se sentassem em grupos nas suas respetivas mesas. Optei por esta organização, uma vez que os materiais que o grupo iria necessitar, iriam estar dispostos em cima das mesas e por se tratar de uma atividade de trabalhos manuais. No que concerne ao subdomínio das artes visuais, as OCEPE (Silva et al., 2016) referem que para as crianças desenvolverem a sua imaginação e criatividade, os educadores devem disponibilizar-lhes uma “multiplicidade materiais” (p.49).

Seguidamente, promovi um diálogo com as crianças relembrando tudo o que tinham aprendido sobre os peixes, nomeadamente como era constituído o seu corpo. De uma forma geral, pude constatar que os conhecimentos sobre os peixes ficaram consolidados, pois grande parte do grupo sabia as características principais destes animais.

Para iniciar a atividade, relembrei as regras para se trabalhar em grupo e aproveitei para explicar em que é que consistia a atividade que iriam realizar.

Solicitei aos chefes que tinha nomeado no período da manhã para distribuírem os materiais que iríamos necessitar. De seguida, pedi aos elementos de cada grupo que observassem os materiais que tinham em cima da mesa.

Para que as crianças não tivessem dúvidas onde colocar cada uma das partes constituintes do peixe, decidi pendurar o produto final num local onde todos pudessem observar, neste caso, numa janela que era muito utilizada pela educadora para este efeito.

Disse às crianças que podiam iniciar a atividade, e no decorrer da mesma fui sempre circulando pela sala, para verificar se todos estavam a conseguir executá-la sem dificuldades. Ao adotar esta estratégia, pude verificar que onde as crianças sentiram mais dificuldades para a realização desta atividade, foi em distinguir as barbatanas dorsais, das barbatanas caudais. Consequentemente tive de interferir na realização da tarefa, auxiliando as crianças.

Lubart (2007) defende que os professores e educadores têm impacto no desenvolvimento da criatividade nas crianças. Este autor argumenta ainda que cabe à escola “oferecer, um ambiente favorável às condutas criativas” (p.79). Concordando com o autor, na execução desta atividade promovi técnicas de colagem e a criatividade das crianças, uma vez que tinham de decorar o peixe a seu gosto.

Considero que esta atividade foi importante para terminar o meu dia de atividades de dia inteiro, uma vez, que serviu como um exercício de retorno à calma, bem como um exercício prático de consolidação sobre o que eu havia explorado sobre os peixes, além de desenvolver a parte criativa das crianças.

2.3.5. Planificação de Português – 2.º ano

Em seguida, apresento o quadro 6, referente a uma planificação de uma aula lecionada para alunos do 2.º ano (7 anos). Esta aula foi orientada por mim no decorrer de um dia inteiro de aulas. Esta atividade já se encontra descrita no relato de estágio 9 e no dispositivo de avaliação de português do 2.º ano.

Nesta aula, que acabou por ter a duração de 1h30, foram trabalhados os seguintes conteúdos: audição, leitura e compreensão de texto no âmbito do domínio Iniciação à Educação Literária. Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015) estes conteúdos encontram-se contemplados no domínio da Iniciação à Educação Literária. Além destes foram ainda trabalhados diversos conteúdos gramaticais.

Quadro 6 – Planificação de uma aula de Português – 2.º ano

Disciplina: Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> - Audição e leitura; - Compreensão de textos. • Gramática: <ul style="list-style-type: none"> - Sinónimos e antónimos; - Divisão silábica; - Classificação de palavras quanto ao número de sílabas e posição da sílaba tónica - Nome e adjetivo qualificativo: flexão em género e número. 	1h 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir uma proposta de trabalho com o poema "Papagaio", de Sidónio Muralha; - Antecipar conteúdos através do título e imagem do texto; - Realizar a leitura modelo; - Solicitar aos alunos que leiam o texto e promover a leitura participada; - Explorar o poema; - Realizar uma atividade de expressão dramática, recorrendo a uma quadra do texto; - Exploração gramatical com palavras do texto, através de um jogo interativo e de uma proposta de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Computador; - PowerPoint; - Proposta de trabalho com o poema "Papagaio", de Sidónio Muralha.

Para lecionar esta aula, foi-me proposto pela professora titular explorar e interpretar um texto poético de um autor à minha escolha. Posto isto, decidi consultar o anexo contido no Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015), que contém a lista de obras e textos para iniciar a educação literária. De entre os autores sugeridos, optei por escolher, Sidónio Muralha.

Comecei a minha aula questionando os alunos sobre o que falaria o texto, tendo em conta o seu título e a sua ilustração. Desta forma antecipei conteúdos, que segundo o Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015), consiste num dos descritores de desempenho, que tem como objetivo que as crianças do 2.º ano, no final do ano, tenham a capacidade de “antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações” (p.51).

Dei início à leitura modelo, solicitando aos alunos que participassem na mesma, ou seja, cada vez que surgisse a palavra papagaio, teriam de emitir o som deste animal. Guedes (2001) salienta que “a leitura pode e deve ser criativa” por ser uma provocação à escrita” (p.49).

Durante a leitura, procurei utilizar uma entoação adequada que permitisse demonstrar as emoções sentidas ao ler o poema. Terminada a leitura modelo, solicitei a cada uma das crianças que lesse uma parte do texto, e que, tal como eu, utilizasse a

entoação correta. Santos (2016) sustenta que a leitura expressiva “é um tipo de leitura em voz alta onde a entoação é utilizada para exprimir as emoções e os estados de espírito presentes no texto”(p.19).

Terminada a leitura das crianças, iniciei a exploração e interpretação do poema. Comecei por perguntar aos alunos se havia alguma palavra que desconhecêssem o seu significado. Para explicar o seu significado recorri ao texto, uma vez que surgia em contexto, e também ao dicionário, uma vez que mesmo contextualizando as palavras, as crianças não conseguiam perceber o seu significado. Fundamentando esta estratégia, Sim-Sim (2007) sustenta que uma das estratégias utilizadas para a compreensão de um poema é “a explicação de palavras desconhecidas ou de um segundo sentido da palavra” (p.55)

Posteriormente, explorei a quantidade de estrofes, versos, a noção de quadra/quintilha e como ficaria o poema alterando determinadas palavras.

Por último a explorei a rima. Os alunos tinham de verificar quais as palavras que rimavam. Tal como se pode ler em Freitas, Alves e Costa (2007), “o desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das palavras” (p.49).

Uma vez que também me foi pedido pela docente fazer revisões de conteúdos gramaticais, recorri a palavras do texto e realizei duas atividades com os alunos.

A primeira atividade consistia num jogo interativo de gramática, revi os seguintes conteúdos: antónimos e sinónimos; divisão silábica; classificação de palavras quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tónica; classificação quanto ao género e número. Na segunda atividade, uma proposta de trabalho, explorei as rimas, o significado de palavras e a produção de uma quadra.

Para terminar a minha aula, optei por recorrer a uma estratégia de dramatização. As crianças encontravam-se divididas por grupos, a cada grupo concedi uma estrofe que tinha de ser decorada e dramatizada por eles, recorrendo a linguagem corporal. Penso que esta estratégia tenha sido o ponto alto da minha aula, pois todos os alunos demonstraram empenho nesta tarefa, decorando a sua estrofe, a dos colegas e recorrendo a gestos que muito tinham a ver com o descrito na estrofe.

Uma vez que as planificações podem ser flexíveis sempre que se justifique, alterei a ordem das últimas duas estratégias da planificação por achar que a atividade de expressão dramática se enquadrava melhor no término da aula, uma vez que se tratava de um exercício de retorno à calma.

Inicialmente estava receosa de que o poema não captasse a atenção dos alunos, dado serem tão novos, e não ser comum para eles este tipo de aula. No entanto, todos,

sem exceção, no decorrer da minha aula se mostraram participativos e entusiastas. Por este motivo, posso considerar que as estratégias que adotei foram motivadoras.

2.3.6. Planificação de Matemática – 3.º ano

O quadro 7 é referente a uma planificação de uma aula de dia inteiro. O conteúdo lecionado foi o Euro, mais propriamente a contagem de dinheiro em euros e cêntimos. Este conteúdo está contemplado no programa de matemática e refere-se ao domínio da Geometria e Medida.

Quadro 7 – Planificação de uma aula de matemática – 3.º ano

Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Matemática: Adição e subtração de quantias de dinheiro	1h30	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma situação de mercado com vários artigos de diferentes preços; - Relembrar a unidade monetária em utilização no nosso país; - Dividir a turma em pares e distribuir notas e moedas a cada par; - Explicar que o euro se divide em cêntimos, ou seja, a centésima parte do euro. Dar alguns exemplos: 1€ = 100 cêntimos, 1 cêntimo = 0,01; - Escrever, no quadro interativo, várias quantias compostas por euros e cêntimos; - Solicitar aos alunos que escrevam em folhas plastificadas o preço que pensam que cada artigo vale – jogo do preço certo – (qual o artigo mais caro/barato); - Realizar exercícios de aplicação dos conteúdos lecionados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo; - Diversos objetos; - Exemplares de notas e moedas; - Folhas brancas plastificadas; - Canetas de feltro; - Proposta de trabalho com situações problemáticas.

Uma vez que me foi proposto pela professora titular da turma lecionar o conteúdo matemático o euro, e tendo em conta que as crianças já conheciam a sua história, bem como as notas e modas em circulação, decidi numa primeira abordagem criar uma situação de mercado de carácter lúdico. Para isso, arranjei uma banca e em cima dela dispus vários objetos que estavam marcados com um preço, esse preço não era visível para a turma. Alsina (2004) defende “que o jogo é um recurso de aprendizagem indispensável no ensino da Matemática” (p.6). A autora supracitada afirma que os alunos se sentem mais motivados através das atividades lúdicas, uma vez que se

envolvem muito nelas. Este tipo de atividades “promove e conduz, em muitas ocasiões, a uma aprendizagem significativa (Alsina, 2004, p.7).

Solicitei aos alunos que observassem a banca e questionei-os de que forma poderiam comprar todos aqueles artigos e, sabendo que estamos em Portugal, qual era unidade monetária que teríamos de utilizar. Com esta última questão verifiquei que todos os alunos sabiam que a moeda em utilização em Portugal é o Euro.

De seguida, dividi a turma em grupos constituídos por dois elementos, e pedi a dois alunos que me ajudassem a distribuir o material que iriam manipular, notas e moedas. Por cada 2 alunos, foi entregue um envelope que continha imagens todas as notas e moedas em circulação (1 exemplar de cada).

Deixei que todos os grupos explorassem o material, e no final pedi alguns exercícios, tais como: levantar a nota que vale mais; a nota que vale menos; a moeda que vale mais/menos; ordenar as notas por ordem crescente/decrescente, tendo em conta aquilo que vale; diferentes maneiras de perfazer uma quantia. A utilização de materiais manipulativos na sala de aula é fulcral para desenvolver nos alunos conceitos matemática, bem como para a aquisição de competências. Segundo Smole (como citado em Shih et al., 2016):

Um material pode ser utilizado tanto porque a partir dele podemos desenvolver novos tópicos ou ideias matemáticas, quanto para dar oportunidade ao aluno de aplicar conhecimentos que ele já possui num outro contexto, mais complexo ou desafiador (p.14).

Após esta exploração perguntei aos alunos se sabiam como estava dividido o euro, e uma grande parte das crianças, revelou ter conhecimentos consistentes sobre o tema, uma vez que afirmaram que o euro se divide em euros e cêntimos. Aproveitei estas respostas para explicar que um cêntimo representa a centésima parte de um euro.

Posto isto escrevi diferentes quantias no quadro interativo, tais como, 1€; 2€; 3€; etc. e solicitei às crianças que as representassem em cêntimos. Neste exercício constatei que os alunos não tinham percebido a explicação anterior e voltei a explicar, de uma forma diferente, referindo que se um cêntimo representa a centésima parte de um euro, outra forma de dizer que temos um euro é dizer que temos 100 cêntimos. A partir desta explicação os alunos conseguiram associar as quantias em euros com as quantias em cêntimos.

Posteriormente a esta parte mais expositiva da aula, disse às crianças que com o auxílio daquela banca iríamos jogar ao preço certo, expliquei de que forma funcionava o jogo: existe um objeto que é escolhido e toda a gente tem de tentar adivinhar o seu

preço, a pessoa que estiver mais próxima do valor real ganha. Por isso, todas as crianças recorreram às folhas brancas plastificadas, para escreverem o valor que achavam que valia aquele objeto. De uma forma lúdica acabei por promover o conceito matemático de estimativa.

Oliveira, Sampaio e Batista (2016) definem a estimativa, como uma “suposição inteligente, baseada no raciocínio, na observação e em estratégias desenvolvidas com a intenção de solucionar um problema proposto” (p.2) Estes autores sustentam que os docentes devem promover situações, dentro da sala de aula, onde os alunos possam praticar este conceito, que lhes será uma mais valia tanto dentro da sala de aula, como em situações do seu dia-a-dia.

Após ouvir todas as crianças, retirei a etiqueta e revelei o preço real. No decorrer do jogo fui perguntando, como pagariam aquele objeto recorrendo ao dinheiro que tinham em cima das mesas, e no final perguntei qual o objeto mais caro/barato.

Para consolidar tudo o que foi aprendido, as crianças realizaram uma proposta de trabalho (anexo 2) que continha situações problemáticas alusivas ao euro, envolvendo números decimais.

Durante a aula, pude constatar que a utilização de exemplares de notas e moedas, bem como, a aplicação do jogo de mercado, foi uma mais valia. Através desta estratégia, os alunos mantiveram-se interessados, concentrados e atentos.

No entanto, existem sempre aspetos que podem ser melhorados, por isso, para que esta aula fosse ainda mais enriquecedora e lúdica, teria alterado a última estratégia. Em vez de realizar uma proposta de trabalho com os alunos, teria sido mais produtivo deixá-los ir ao mercado encenado para a realização desta aula, comprar e vender produtos, pois através da troca de notas e moedas também se desenvolvia o cálculo mental.

2.3.7. Planificação de Matemática – 1.º ano

A seguinte planificação (quadro 8), diz respeito a uma aula de matemática, em que foram trabalhadas com os alunos, situações problemáticas envolvendo três operações aritméticas: soma, subtração e multiplicação. Esta planificação surgiu em contexto de um dia inteiro de aulas programadas.

Quadro 8 – Planificação de matemática – 1.º ano

Disciplina: Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Matemática: Problemas de um passo envolvendo situações de retirar, acrescentar, multiplicar e dividir.	1h 30	- Distribuir o material calculadores multibásicos; - Colocar questões sobre o material; - Fazer interligação com a aula de português, utilizando as ovelhas e o pastor para a criação das situações problemáticas; - Resolver as situações problemáticas, através dos calculadores multibásicos; - Realizar diferentes provas; - Realizar a leitura por cores e classes.	- Calculadores multibásicos; - Computador; - Powerpoint.

O objetivo principal desta aula, era trabalhar com os alunos situações problemáticas, mas tendo em conta que eram alunos do 1.º ano, e para que se tornasse numa aula dinâmica e interativa, optei por recorrer aos calculadores multibásicos para auxiliar os alunos na resolução das situações problemáticas.

Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) referem que a utilização de materiais manipuláveis estruturados em contexto sala de aula é fulcral, pois estes são “facilitadores da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas”, pois, “envolvem os alunos, ativamente na aprendizagem, auxiliam o trabalho do professor, beneficiam o ritmo particular da aprendizagem, aumentam a motivação e são instrumentos de avaliação” (p.6).

Segundo Nabais (s.d.) este material é composto por um conjunto de três placas, em que cada placa contém cinco orifícios, e 50 peças de cores diferentes: 10 amarelas, 13 verdes, 13 encarnadas, 10 azuis, 2 cor de rosa e 2 de cor lilás. Estas peças encaixam tanto nas placas como umas nas outras. O mesmo autor reforça a ideia de que, “com este simples material é fácil a concretização de vários capítulos de aritmética, em especial das operações de cálculo elementar (as combinações das quatro operações) (...) e que se trata de um recurso “profundamente educativo para a escola”. De acordo com o que foi afirmado pelo autor supracitado, também Caldeira (2009) defende que através deste material, é possível “aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas” (p.208).

Caldeira (2009) acrescenta que através deste material, é possível trabalhar com as crianças os seguintes aspetos:

Exploração de atributos; Associação e comparação; Contagem de quantidades; Ordenação; Jogos em várias bases; Compreensão do sistema decimal; Valores de posição (classes e ordens); Leitura de números inteiros; Introdução da base decimal; Operações aritméticas (e provas) e situações problemáticas (p.188).

Antes de partir para as situações problemáticas, coloquei questões inerentes ao material com que iríamos trabalhar, tais como: como é constituída a caixa dos calculadores? ; por que motivo temos duas placas de uma cor e outra de cor diferente?; quais são as cores das peças?

Uma vez que na disciplina de Português, tinha trabalhado com os alunos a história “A ovelhinha preta”, de Elizabeth Shawn, decidi fazer interligação de uma aula para a outra e realizar situações problemáticas, envolvendo o pastor e as ovelhas. Através desta estratégia promovi a interdisciplinaridade que Segundo Fourez (2008), trata-se de um “olhar integrador, que liga as disciplinas, constitui verdadeiramente uma grelha de leitura específica, determinando uma forma de investigar o real e de construir saberes”(p.52).

Através do material matemático calculadores multibásicos, trabalhei 3 situações problemáticas com os alunos. A primeira envolvia uma soma, a segunda uma subtração, e a terceira uma multiplicação. Damas et al. (2010) referem que “antes da fase da abstração as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam, não só a construção de certos conceitos como, também, uma melhor estruturação dos mesmos” (p.5). Concordando com o autor, e tendo em atenção que a resolução de problemas de forma abstrata é uma das maiores dificuldades sentidas pelos alunos na área da matemática, optei por esta estratégia pois, a utilização de jogos e materiais manipuláveis ajudam o aluno a interpretar o problema proporcionando condições mais favoráveis à sua resolução.

No decorrer da minha aula, procurei sempre explorar e interpretar cada uma das situações problemáticas, com as crianças, perguntando sempre: o que sabemos; o que queremos saber; e de que forma podemos chegar à resposta. Tendo em conta que os problemas realizados eram, problemas de cálculo, penso que esta estratégia de resolução foi adequada, pois tal como refere Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), “este tipo de problemas requerem decisões quanto à operação ou operações a aplicar aos dados apresentados.” Estes autores afirmam que em primeiro lugar os alunos devem ler o problema, em segundo lugar “avaliam o que é conhecido e o que é pedido” e por fim “efetuam umas ou mais operações que consideram apropriadas usando os dados do enunciado” (p.17).

Por fim, partindo do resultado obtido explorei a leitura por cores e classes, qual o algarismo de maior/menor valor absoluto/relativo. E para comprovar que as operações estavam corretas, pedi aos alunos que realizassem a prova dos 9, a prova real pela operação inversa e a prova real pela mesma operação.

Ao elaborar as situações problemáticas, tive em atenção o nível de dificuldade, fazendo com que fosse gradativo. Assim comecei por um problema com um menor grau de dificuldade e terminando com um problema com um maior grau de dificuldade. No geral, todas as crianças corresponderam a esta estratégia .

2.3.8. Planificação de Estudo do Meio – 4.º ano

No quadro 9 está contemplada uma aula de estudo do meio, que foi lecionada num dia de aulas avaliadas. Esta atividade tinha como objetivo abordar a poluição sonora e consciencializar as crianças para as medidas que podem ser tomadas para a evitar. Por isso foi realizada uma atividade experimental, que demonstrou que o isolamento acústico, é uma das medidas que pode ser tomada.

Quadro 9 – Planificação de Estudo do Meio – 4.º ano

Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Estudo do Meio: - Reconhecer algumas formas de poluição sonora; - Realizar experiências com som.	30 min.	- Abordar as características do som: o que é? Como se propaga? Quais os seus atributos? - Explicar o funcionamento do ouvido humano; - Realizar um pequeno debate sobre as medidas que devem ser adotadas para evitar a poluição sonora; - Atividade experimental demonstrativa: “qual o melhor material para absorver o som?”; - Lançar a questão-problema; - Identificar as concepções alternativas das crianças, questionando-as sobre o tema e preenchendo as previsões no protocolo; - Apresentar os materiais que serão utilizados; - Realizar a experiência seguindo os passos do protocolo; - Registrar as observações e confrontar os resultados com as previsões; - Concluir, respondendo à questão problema;	- Quadro interativo; - Powerpoint; - Protocolo experimental; - Caixa de cartão com tampa; - Rádio; - Toalha; - Saco de plástico; - Esferovite; - Jornal;

Após ter lido com os alunos, um texto sobre a poluição sonora, que abordava o que era este tipo de poluição, quais as suas causas e consequências, decidi explicá-lhes como ocorria todo este processo. Como é referido no Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo Ensino Básico (Ministério da Educação [ME], 2004), no final do 4.º ano, os alunos devem ser capazes de “reconhecer algumas formas de poluição sonora (fábricas, automóveis, motos...)” e “identificar alguns efeitos prejudiciais do ruído” (p.131).

Por isso, partindo das concepções alternativas das crianças, abordei as características do som: o que é? Como se propaga? Quais os seus atributos? Pude constatar que este tipo de conceitos são desconhecidos pela maioria das crianças, no entanto achei pertinente abordá-los para que as crianças tomassem consciência de que forma o som se pode transformar em poluição.

Proença (1990) defende que uma das formas de diversificar as estratégias de ensino, é a visualização de vídeos em sala de aula, posto isto, após ter explicado o som, decidi explicar como funciona o ouvido humano, para tal projetei um vídeo que mostrava um ouvido humano em 3D, este vídeo continha áudio e eram visíveis todas as estruturas do ouvido, bem como a função de cada uma delas.

Depois da visualização do vídeo optei por explicar por palavras minhas a estrutura do ouvido, depois de refletir sobre esta estratégia, cheguei à conclusão que não foi a melhor, o que deveria ter feito era pedir aos alunos que explicassem por palavras suas o que tinha visualizado e ouvido no vídeo, pois, “o aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas” (Estanqueiro, 2010, p.40).

Partindo daquilo que foi falado sobre a poluição sonora, principalmente as suas consequências, solicitei aos alunos que debatessem sobre medidas que podem ser tomadas a fim de evitá-las. O intuito desta atividade era promover o pensamento crítico. Boaventura e Faria (2015) defendem que uma das competências que deve ser desenvolvida nas crianças, é o pensamento crítico pois estas desenvolvem na criança, a capacidade de tomar decisões e resolver problemas.

Os alunos deram várias respostas, mas as que foram mais pertinentes para poder prosseguir com a minha aula foram as seguintes:

A1: “Por exemplo, às vezes estamos em casa e ouvimos os nossos vizinhos a martelarem, neste caso podíamos pedir ao vizinho que parasse.”

A2: “Mas nesse caso, os vizinhos podem levar a mal, por isso se calhar podíamos por qualquer coisa nas paredes para não ouvirmos barulho”.

Dado que tinha uma atividade experimental demonstrativa para realizar com os alunos, graças a estas respostas, foi-me possível lançar a questão problema: “Qual o melhor material para absorver o som?”

Optei por realizar uma atividade experimental demonstrativa, em vez de serem os alunos a realizar, por uma questão de tempo. Tendo em conta que era uma aula avaliada e que só tinha 30 minutos, decidi adotar esta estratégia. No entanto, num contexto de uma aula normal teria optado por realizar uma atividade prática de forma a que os alunos pudessem todos participar.

Para a realização da atividade foram necessários os seguintes materiais: uma caixa de sapatos com tampa, um rádio, esferovite, saco de plástico, jornal e uma toalha. Solicitei a uma criança que lesse a introdução do protocolo (anexo 3) e de seguida explorei as previsões das crianças em relação ao material que melhor absorveria o som.

Iniciei a atividade experimental, começando por testar o som do rádio dentro da caixa de sapatos. No decorrer da atividade, ia solicitando a ajuda de alguns alunos. Cada aluno, era chamado à frente da sala, e de entre os materiais disponíveis, escolhiam um para testar. À medida que iam testando os diferentes materiais, as crianças iam percecionando que o som se alterava, ou seja, existiam materiais que o absorviam melhor.

No final da atividade, solicitei aos alunos que agrupassem os materiais, regendo-se pelo critério de absorção do som. De um lado ficavam os materiais que tinham absorvido melhor o som, e do outro os que não tinham absorvido tão bem o som. A intenção era as crianças observarem as características que eram comuns aos objetos.

Posteriormente foram preenchidos e analisados os resultados, e confrontados com as previsões. E no final foram preenchidas as conclusões, que respondendo à questão problema: “Qual o material que absorve melhor o som?”, pôde-se constatar que eram a esferovite e a toalha, pois são moles, leves, porosos e respiráveis.

Considero que o confronto dos resultados com as previsões é uma estratégia fulcral no ensino das ciências, pois desta forma, os alunos podem perceber o porquê das suas previsões estarem erradas. É através da observação do que aconteceu que podem tirar as suas conclusões.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

Este capítulo, dispositivos de avaliação, está dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica, e a segunda consiste na apresentação de quatro dispositivos de avaliação que foram aplicados por mim no decorrer do estágio profissional tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º CEB.

Em cada dispositivo de avaliação é apresentada uma contextualização sobre a atividade/aula, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, e, no final, são apresentados e analisados os resultados alcançados.

3.2. Fundamentação teórica

O objetivo da avaliação centra-se em auxiliar o aluno a alcançar a próxima etapa do processo de aprendizagem. Através da avaliação, existem dificuldades específicas que podem ser identificadas e ultrapassadas, permitindo ao aluno desenvolver competências, habilidades e conhecimento.

De acordo com Pinto e Santos (2006), atualmente, a avaliação assume um papel fulcral “no campo pedagógico, pois para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor” (p.7). Já Ferreira (2007) percebe a avaliação como um “processo externo ao ensino e à aprendizagem”(p.9) que além de “medir os resultados conseguidos pelos alunos em função de objetivos definidos previamente” (p.9), também consiste num “processo integrado no ensino e na aprendizagem, realizado com o intuito de os regular” (p.9).

Roldão (2003) considera que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.41). Seguindo a linha de pensamento do autor, podemos constatar que a avaliação consiste num instrumento

crucial para analisarmos se as aprendizagens foram ou não apreendidas com êxito, pelas crianças.

Tendo em conta o que foi referido pelos autores supracitados, podemos considerar que não nos podemos limitar a apenas uma definição do conceito de avaliação.

Lopes e Silva (2012) afirmam que a avaliação tem três principais objetivos: a avaliação para a aprendizagem, a avaliação como aprendizagem e a avaliação da aprendizagem. Estes autores defendem que na avaliação para a aprendizagem, os alunos, sob orientação e colaboração dos professores, são incentivados a participarem ativamente na sua aprendizagem, aumentando os seus níveis de autonomia; na avaliação como aprendizagem, os professores conferem aos alunos um papel de destaque, dando-lhes oportunidade de “monitorizar os seus progressos para informar os seus futuros objetivos de aprendizagem”, envolvendo os alunos em processos de auto e heteroavaliação (p.4). Por fim, na avaliação da aprendizagem, o professor recorre a “elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem” (p.5). Desta forma, os alunos podem constatar o grau de aprendizagem atingido e se os seus objetivos foram ou não cumpridos.

Ferreira (2007) sustenta que “na educação escolar, a avaliação assume diferentes funções” (p.17), são elas, “funções pedagógica, social, de controlo e crítica da avaliação das aprendizagens” (p.17). De entre estas funções, a que tem mais destaque é a função pedagógica, pois é “aquela que se torna mais visível, porque é através da avaliação que os alunos são hierarquizados em função do seu mérito e que se tomam decisões de certificação, ou não, dos mesmos” (p.18).

Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, Artigo 3.º, a avaliação para além de incidir “sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos”, ainda permite ao professor, aluno, encarregado de educação e outros intervenientes, acompanharem o progresso dos alunos, permitindo “a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.” Assim, podemos concluir que a avaliação é uma ferramenta fulcral no acompanhamento dos processos da aprendizagem escolar, pois permite-nos perceber a evolução dos alunos e planificar atividades adequadas aos alunos.

Na área da Educação Pré-Escolar, a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 define a avaliação como sendo “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p.1).

A Educação Pré-Escolar contempla dois tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. Segundo Cohen e Fradique (2018), a avaliação diagnóstica, pode ser aplicada sempre que necessário e tem como principais objetivos: “a diferenciação pedagógica, a facilitação da integração escolar e vocacional” (p.75), no que concerne à avaliação formativa, os autores supracitados afirmam que este tipo de avaliação é contínua, uma vez que é aplicada ao “longo do processo de ensino-aprendizagem” (p.75), permitindo a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem acompanharem o desempenho das crianças.

Ainda na Circular n.º 4/DGIDC/2011, pode ler-se que apesar de na Educação Pré-Escolar existirem os dois tipos de avaliação referidos anteriormente, aquele que é mais comum, é a avaliação formativa que desenvolve um “processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (p.1).

No âmbito do 1.º CEB, estão contempladas as duas avaliações referidas anteriormente, e além destas ainda a avaliação sumativa. O Despacho normativo n.º 1-F/2016 afirma que:

A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (p.1).

A avaliação diagnóstica, que é comum à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º CEB, é um tipo de avaliação que é aplicada no início de um processo de aprendizagem, que tem como função obter informações sobre conhecimentos, aptidões de competências de um determinado aluno. Por exemplo, é comum, no início de um ano letivo, um professor realizar um teste diagnóstico para aferir em que nível se encontra o aluno, assim como no início de cada unidade de aprendizagem.

No Despacho Normativo n.º 1-F/2016 pode ler-se que este tipo de avaliação responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional.

Ainda ao que concerne a este tipo de avaliação Hadji (como citado em Ferreira, 2007) defende que esta tem carácter explorativo, uma vez, que a partir dela podemos identificar qual a área de formação mais indicada para um determinado aluno.

Ferreira (2007) sustenta que é a partir deste tipo de avaliação que se podem detetar as dificuldades do aluno, que irão acompanhá-lo no seu processo de ensino-aprendizagem, é por isso importante realizá-la no início do processo de ensino, apesar

de também ser possível utilizar esta avaliação a meio de um processo de ensino. Neste último caso, para averiguar se houve alguma melhoria no desempenho do aluno.

No que toca à avaliação formativa, sabe-se que esta não tem como objetivo classificar, mas sim auxiliar o aprendiz nas suas dificuldades, para que este possa melhorar e adquirir aprendizagens.

Cortesão (1996) define a avaliação formativa como “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas, como importantes.” (p.12); Leite e Fernandes (2002), acrescentam que “para que a avaliação formativa cumpra as intenções que a orientam (ou que devem orientar), é necessário que seja sistemática e contínua, isto é, que acompanhe todo o processo de formação” (p.42).

Ainda Ferreira (2007) realça que este tipo de avaliação tem um carácter pedagógico, uma vez que está “integrada no processo de ensino-aprendizagem. Baseando-se numa lógica de suscitar um máximo de aprendizagens no maior número de estudantes.”

Por fim, a avaliação sumativa como consta no Despacho normativo n.º 1-F/2016, determina um parecer sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos. Este tipo de avaliação permite “no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens (p.3). Traduzindo-se numa nota quantificativa que irá decidir o “percurso escolar do aluno” (p.3).

Para realizar este tipo de avaliação, Leite e Fernandes (2002) suportam a ideia de que se recorre “a instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese.” (p.43) Estes instrumentos denominam-se por testes sumativos, que Segundo Ferreira (2007) visam a “medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos” (p.30).

Em relação à importância dos tipos de avaliação que acabei de abordar nos parágrafos anteriores, considero que todos eles são importantes, ou seja, cada um tem a sua função, por isso nenhum deles deve ser menosprezado ou considerado mais importante que outro. No final, o importante é que o aluno adquira conhecimentos e competências.

Nos dispositivos que irei apresentar nas páginas subsequentes, incluo uma contextualização sobre a atividade/aula, defino os parâmetros, bem como os critérios que estabeleci. Termina cada dispositivo de avaliação com um gráfico e respetiva grelha de avaliação, e analiso e interpreto cada um dos resultados fundamentando com a bibliografia adequada.

Para a realização dos dispositivos de avaliação recorri a uma escala que compreende os valores entre 0 e 10, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 10 – Escala de avaliação

Fraco	0 - 2,9 valores
Insuficiente	3 – 4,9 valores
Suficiente	5 – 6,9 valores
Bom	7 – 8,9 valores
Muito Bom	9 – 10 valores

3.3. Dispositivo de avaliação da Atividade no Domínio da Matemática – 3 anos

3.3.1. Contextualização da atividade

A seguinte proposta de atividade foi aplicada um grupo de crianças na faixa etária dos 3 anos, numa escola privada em Lisboa. O grupo era constituído por 25 crianças, e a atividade insere-se no Domínio da Matemática e tem como objetivo perceber se as crianças conseguem identificar determinadas figuras geométricas, utilizando um código de cores e respeitando os limites de cada figura.

Foi entregue a cada criança uma proposta de trabalho em formato A4, onde se pretendia que cada criança identificasse as diferentes figuras geométricas, recorrendo a um código de cores (Anexo 4).

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta atividade regeu-se pelos seguintes parâmetros de avaliação:

1. Identificação do círculo: este parâmetro consiste em avaliar se as crianças conseguiam identificar os círculos, pintando-os corretamente com o código de cores estabelecido. Para isso foram estabelecidos os seguintes critérios:
 - Pinta 4 círculos corretamente;
 - Pinta 2 a 3 círculos corretamente;

- Pinta 1 círculo;
 - Resposta incorreta.
2. Identificação do triângulo: este parâmetro consiste em avaliar se as crianças conseguiam identificar os triângulos, pintando-os corretamente com o código de cores estabelecido. Para isso foram estabelecidos os seguintes critérios:
- Pinta 1 triângulo;
 - Resposta incorreta.
3. Identificação do quadrado: este parâmetro consiste em avaliar se as crianças conseguiam identificar os quadrados, pintando-os corretamente com o código de cores estabelecido. Para isso foram estabelecidos os seguintes critérios:
- Pinta 5 quadrados;
 - Pinta 3 a 4 quadrados;
 - Pinta 1 a 2 quadrados;
 - Resposta incorreta.
4. Identificação do retângulo: este parâmetro consiste em avaliar se as crianças conseguiam identificar os retângulos, pintando-os corretamente com o código de cores estabelecido. Para isso foram estabelecidos os seguintes critérios:
- Pinta 5 retângulos;
 - Pinta 3 a 4 retângulos;
 - Pinta 1 a 2 retângulos;
 - Resposta incorreta.
5. Motricidade fina: este último parâmetro pretende avaliar se as crianças conseguem pintar as figuras geométricas, respeitando os seus limites. Para isso foram estabelecidos os seguintes critérios:
- Pinta corretamente as figuras geométricas, respeitando os limites.
 - Resposta incorreta

Apresento no quadro 11, os parâmetros, critérios e cotações.

Quadro 11 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do domínio da Matemática.

Parâmetros	Critérios de avaliação		cotação
1. Identificação do círculo	1.1. Pinta 4 círculos corretamente.	2	2
	1.2. Pinta 2 a 3 círculos corretamente	1,5	
	1.3. Pinta 1 círculo	1	
	1.4. Resposta incorreta	0	
2. Identificação do triângulo	2.1. Pinta 1 triângulo	1	1
	2.2. Resposta incorreta	0	
3. Identificação do quadrado	3.1. Pinta 5 quadrados.	3	3
	3.2. Pinta 3 a 4 quadrados	2	
	3.3. Pinta 1 a 2 quadrados	1	
	3.4. Resposta incorreta.	0	
4. Identificação do retângulo	4.1. Pinta 5 retângulos	3	3
	4.2. Pinta 3 a 4 retângulos	2	
	4.3. Pinta 1 a 2 retângulos	1	
	4.4. Resposta incorreta	0	
5. Motricidade	5.1. Pinta corretamente as figuras geométricas, respeitando os limites.	1	1
	5.2. Resposta incorreta	0	
Total			10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

Ao analisar o gráfico circular (figura 12) e a tabela de correção (anexo 5), posso constatar que os resultados deste dispositivo de avaliação, de uma forma geral, são bastante positivos. Verifiquei que a avaliação predominante, se encontra entre o Bom e o Muito Bom, em que 13 crianças obtiveram Bom (52%) e 8 crianças (32%) conseguiram uma atingir o Muito Bom. Nos restantes resultados verificam-se 3 crianças com a classificação de Suficiente (12%) e uma criança com insuficiente (4%). Assim sendo, a

médica aritmética obtida pelo grupo nesta atividade é de 7,8 valores, que corresponde a Bom.

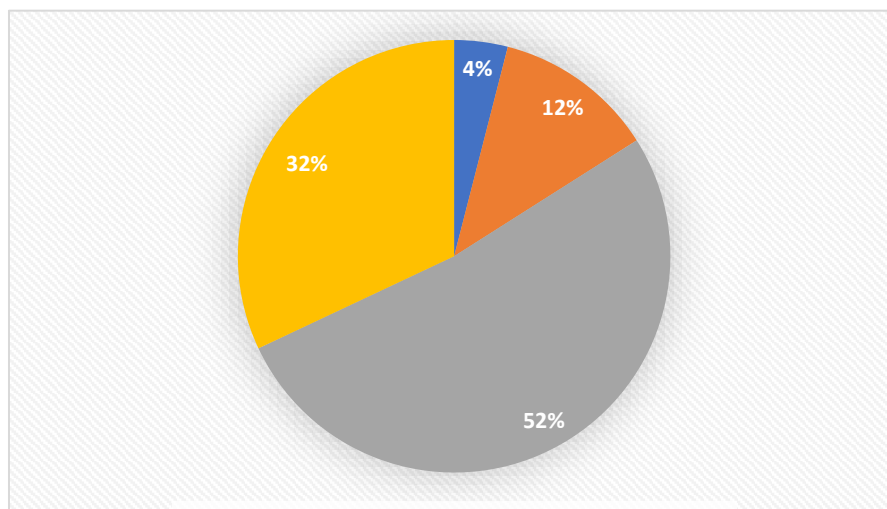


Figura 12 - Resultados do dispositivo de avaliação para o grupo etário dos 3 anos

No decorrer desta atividade, pude verificar que, de uma forma geral o grupo aderiu muito bem a esta dinâmica, revelando um grande à vontade com o Domínio da Matemática trabalhado nesta atividade, figuras geométricas. Poucas foram as crianças que revelaram dificuldades em realizar a atividade proposta. Foi notório que a educadora já tinha trabalhado este conteúdo com o grupo de forma a consolidarem os conhecimentos necessários. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), uma das aprendizagens a promover no Domínio da Matemática, mais especificamente na área da geometria é “reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções”, segundo os autores estas aprendizagens são adquiridas quando a criança “amplia, reduz, roda, vê ao espelho formas e figuras e analisa as transformações resultantes nas posições, formas, tamanhos, etc” (p.81).

Ao analisar a grelha de avaliação (anexo 5), pude verificar que o parâmetro onde as crianças sentiram mais dificuldade, foi o penúltimo, relativo à identificação do retângulo, de uma forma geral as crianças conseguiram identificar a maioria dos retângulos, mas havia um retângulo que não identificavam, confundindo-o com um quadrado. Uma vez que, de uma forma geral, as crianças identificaram a maioria das formas geométricas, revelando apenas dificuldade nesta, seria importante aplicar mais exercícios deste género, dando mais ênfase ao quadrado e retângulo. Ferreira (2007) sugere que, quando são detetadas dificuldades na aprendizagem, é fulcral reforçar “a resolução de exercícios e de tarefas do mesmo tipo daquelas em que foram detectadas as dificuldades” (p.155).

Outro dos parâmetros onde notei alguma dificuldade por parte de algumas crianças, foi o último, correspondente à motricidade que tinha como critério: pintar as figuras respeitando os seus limites. No total 7 crianças não conseguiram obter nenhuma cotação neste parâmetro. O fator que impossibilitou o sucesso das crianças nesta atividade, na minha opinião foi o facto de não terem a motricidade fina desenvolvida. Por este motivo, seria importante promover mais atividades, onde as crianças possam desenvolver a sua motricidade fina, pois tal como refere Neto (2001), para que a criança consiga confrontar-se com o domínio do seu corpo, é fulcral proporcionar-lhe experiências que fomentem isso mesmo.

Apesar dos resultados obtidos pelo grupo serem bastantes satisfatórios, houve uma criança, em particular que me chamou a atenção, por não atingir os objetivos propostos. Quando questioneei a educadora sobre o mesmo, foi-me explicado que era uma criança “imatura” e que na maioria das atividades não conseguia acompanhar o grupo. Refletindo sobre esta resposta, penso que caiba ao educador titular estimular as crianças, proporcionando metodologias mais apelativas e diferenciadas para que estas se sintam motivadas e consigam acompanhar o grupo, às vezes as abordagens que funcionam para algumas crianças não funcionam para outras. Com efeito, pode ler-se nas OCEPE (Silva et al., 2016) que o educador desempenha um papel fundamental na aquisição de competências da criança, por isso “cabe ao/a educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem.” (p.9)

3.4. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 5 anos

3.4.1. Contextualização da atividade

O seguinte dispositivo de avaliação foi aplicado a um grupo de 25 crianças na faixa etária dos 5 anos, numa escola privada em Lisboa. A atividade desenvolvida insere-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e foi dinamizada por mim numa aula de dia inteiro. Iniciei a atividade contando a história do “Grufalão”. De seguida, realizei o reconto com as crianças, através de um mural alusivo à história, explorei a rima e, por último, realizei esta proposta de atividade. O meu objetivo era verificar o conhecimento das crianças em relação à letra /g/, bem como avaliar a caligrafia. Para tal entreguei a cada criança uma proposta de atividade com 2 páginas em A4, onde se solicitava a identificação da letra /g/ através de uma sopa de letras, a pintura de imagens cujos nomes se iniciavam com a letra /g/, a associação entre

imagens e palavras, e, por fim, a cópia de uma frase sobre a personagem da história lida (anexo 6).

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

O presente dispositivo de avaliação teve os seguintes parâmetros de avaliação:

1. Identificação da letra /g/: o objetivo deste parâmetro era verificar se as crianças conseguiam identificar a letra /g/, para isso apliquei um exercício de sopa de letras em que o grupo tinha de rodear todas as letras /g/ que encontrasse. Foram estabelecidos os seguintes critérios:
 - Rodeia corretamente 8 letras /g/;
 - Rodeia corretamente 4-7 letras /g/;
 - Rodeia corretamente 1-3 letras /g/;
 - Resposta incorreta.

2. Identificação de palavras que se iniciem com a letra /g/: o objetivo deste parâmetro era verificar se as crianças conseguiam identificar todas as imagens cujo seu nome se inicia com a letra /g/. Para isso apliquei um exercício com diferentes imagens em que as crianças tinham de pintar todas as figuras cujos seus nomes se iniciavam com a letra /g/. Foram estabelecidos os seguintes critérios:
 - Pinta corretamente 2 imagens cujos nomes começam pela letra /g/;
 - Pinta corretamente 1 imagem cujo nome começa pela letra /g/;
 - Resposta incorreta.

3. Associação entre as palavras e as imagens: o objetivo deste parâmetro era verificar se as crianças conseguiam associar as imagens às palavras correspondentes. Isto é, as crianças tinham de ler as imagens para conseguirem realizar essa associação com sucesso. Para isso apliquei um exercício com 4 imagens, sendo que uma delas era intrusa, e 3 palavras. Foram estabelecidos os seguintes critérios:
 - Faz a correspondência correta entre as 3 palavras e as 3 imagens.
 - Faz a correspondência correta entre 2 palavras e 2 imagens.
 - Faz a correspondência correta entre 1 palavra e 1 imagem.

- Resposta incorreta.

4. Aquisição da grafia: o objetivo deste parâmetro era avaliar a grafia. Para isso apliquei um exercício que consistia em copiar uma frase, respeitando as regras de escrita. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Cópia corretamente a frase;
- Cópia a frase, sem iniciar com letras maiúscula;
- Cópia a frase sem sinais de pontuação;
- Resposta incorreta;

Apresento no seguinte quadro, os parâmetros, critérios e cotações.

Quadro 12 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Parâmetros	Critérios de avaliação		cotação
1. Identificação da letra /g/	1.1. Rodeia corretamente 8 letras /g/	3	3
	1.2. Rodeia corretamente 4-7 letras /g/	2	
	1.3. Rodeia corretamente 1-3 letras /g/	1	
	1.4. Resposta incorreta	0	
2. Identificação de palavras que se iniciem com a letra /g/	2.1. Pinta corretamente 2 imagens cujos nomes começam pela letra /g/	1	1
	2.2. Pinta corretamente 1 imagem cujo nome começa pela letra /g/	0,5	
	2.3. Resposta incorreta	0	
3. Associação entre as palavras e as imagens	3.1. Faz a correspondência correta entre as 3 imagens e as 3 palavras.	3	3
	3.2. Faz a correspondência correta entre 2 imagens e 2 palavras.	2	
	3.3. Faz a correspondência correta entre 1 imagem e 1 palavra.	1	
	3.4. Resposta incorreta.	0	
4. Aquisição da grafia	4.1. Cópia corretamente a frase.	3	3
	4.2. Cópia a frase, sem iniciar com letra maiúscula	2	
	4.3. Cópia a frase sem sinais de pontuação	1	
	4.4. Resposta incorreta	0	
Total			10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

Como se pode observar no gráfico circular (figura 13), os resultados obtidos pelas crianças variaram entre Bom e Muito Bom, sendo que o resultado prevalecente foi Muito Bom (67%), o correspondente a 16 crianças, sendo que as restantes 8 crianças (33%) obtiveram Bom. Tendo em conta, que o dispositivo de avaliação contemplava avaliar os conhecimentos das crianças em relação à letra /g/, podemos concluir que este grupo revela bons conhecimentos em relação a esta letra, uma vez que a média dos resultados obtidos foi de 8,7 valores o correspondente a Bom.

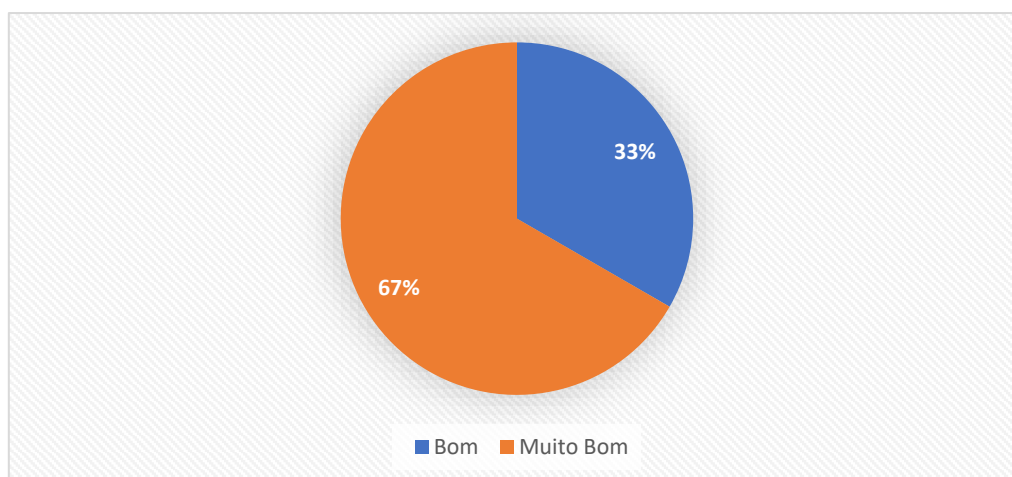


Figura 13 - Resultados obtidos no dispositivo de avaliação para o grupo etário dos 5 anos

Analisando a grelha de avaliação (Anexo 7) pode-se constatar que o primeiro e o segundo parâmetro, foram aqueles em que as crianças demonstraram menos dificuldades, talvez por ser um tipo de exercício muito frequente no quotidiano da sua sala. Nestes parâmetros, todas as crianças obtiveram a cotação total. As OCEPE (como citado em, Circular 4 /DGIDC/DSDC/2011) sustentam que:

A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (p.2).

Por outro lado, no último parâmetro, correspondente à aquisição da grafia, as crianças demonstraram uma grande dificuldade em realizar o que lhes era pedido, copiar uma frase. Independentemente de estas crianças já terem aprendido a ler, pelo método de leitura João de Deus e terem aprendido a escrever, verificou-se que em 24 crianças, apenas 12 conseguem copiar uma frase corretamente.

As restantes crianças copiam a frase, não respeitando, os sinais de pontuação e o início de frase com letra maiúscula. Esta dificuldade pode ter vários fundamentos,

neste caso, acho que as crianças tiveram esta dificuldade, por ainda serem imaturas para assimilarem o processo de aprendizagem de escrita, com tudo o que esta envolve.

Sim-Sim (2007) considera que o processo de escrita é longo, demorado e complexo devido à “multiplicidade dos seus usos e finalidades” (p.10). Outros dos fatores que podem ter influenciado esta dificuldade, são factores cognitivos, emotivos e sociais. Se as crianças não se sentirem bem emocionalmente, isso pode afetar a sua relação com a competência da escrita, uma vez que, segundo a autora, “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita são cruciais” (p.16) para a aquisição desta competência.

Como já referi anteriormente, estas crianças aprenderam a ler pelo método de leitura João de Deus, através da Cartilha Maternal. Ruivo (2009), sustenta que este método “respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizado de uma forma sistemática e lógica.” (p.42) Por isso, sabendo que havia crianças que estavam em diferentes níveis de leitura, tive isso mesmo em atenção e solicitei à educadora que me permitisse consultar as grelhas de leitura para que eu pudesse elaborar uma proposta de trabalho que fosse acessível a todos.

3.5. Dispositivo de avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Português do 2.º ano

3.5.1. Contextualização da aula

O dispositivo de avaliação que irei descrever foi aplicado por mim no decorrer de uma aula de dia inteiro, numa turma com 24 alunos do 2.º ano do 1.ºCEB. Esta atividade teve a duração de uma hora, e tal como me foi proposto pela docente titular, trabalhei o texto poético e realizei revisões gramaticais recorrendo ao texto lido. Como tal, optei por explorar e interpretar um poema que estivesse contemplado no Programa de Português para o 2.º ano (Buescu et al., 2015): “Papagaio”, de Sidónio Muralha, este poema pode ser encontrado no livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*.

Comecei por distribuir um texto A4, juntamente com uma proposta de atividade (anexo 8) e solicitei aos alunos que, através da leitura do título do texto, antecipassem conteúdos. Realizei a leitura modelo e dei oportunidade a que todos os elementos da turma lessem uma parte do texto. Seguidamente coloquei questões sobre o poema, explorei os elementos de um poema, tais como estrofe, verso, quadra e quintilha. Solicitei ainda às crianças que fizessem uma pequena dramatização recitando uma

parte do poema. Por fim, elaborei um jogo gramatical com as crianças e apliquei este dispositivo de avaliação, com o propósito de avaliar se os alunos conseguiam:

- Associar o significado conotativo a palavras;
- Identificar informação explícita no texto;
- Construir rimas;
- Classificar palavras quanto ao gênero e número;
- Produzir uma quadra sobre o Papagaio;

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

O presente dispositivo de avaliação é composto pelos seguintes parâmetros:

1. Associação de significado conotativo a palavras: neste parâmetro pretendo avaliar se as crianças têm a capacidade de associar um significado a uma determinada palavra, tendo em conta o contexto em está inserido no texto. Para isso, estabeleci os seguintes critérios:
 - Escreve corretamente o significado de todas as palavras;
 - Escreve corretamente o significado de 2 palavras;
 - Escreve corretamente o significado de 1 palavra;
 - Resposta incorreta;
 - Cada erro ortográfico é descontado.
2. Identificação de informação explícita no texto: o que pretendo avaliar neste parâmetro é se a criança ao ler um excerto do texto é capaz de a interpretar. Para isso, estabeleci os seguintes critérios:
 - Assinala a resposta certa;
 - Resposta incorreta.
3. Construção de rimas: neste parâmetro, é pretendido que os alunos através de uma determinada palavra encontrem outra que rime. Neste exercício coloquei 4 palavras do texto e solicitei às crianças que escrevessem outras que rimassem com cada uma das palavras. Para isso, estabeleci os seguintes critérios:
 - Escreve 4 rimas corretamente;
 - Escreve 2-3 rimas corretamente;

- Escreve 1 rima corretamente;
 - Resposta incorreta;
 - Cada erro ortográfico é descontado.
4. Classificação das palavras quanto ao gênero e número: neste parâmetro, é pretendido que através de um quadro de palavras, os alunos consigam classificá-las, tendo em conta o seu gênero e número. Para isso, estabeleci os seguintes critérios:
- Classifica corretamente 3 palavras;
 - Classifica corretamente 2 palavras;
 - Classifica corretamente 1 palavra;
 - Resposta incorreta.
5. Produção de uma quadra: neste parâmetro, é pedido aos alunos que escrevam uma quadra sobre o Papagaio. Para isso, estabeleci os seguintes critérios:
- Produz uma quadra;
 - Produz um texto, não respeitando o número de estrofes;
 - Resposta incorreta;
 - Cada erro ortográfico é descontado.

O quadro 13 transcreve os parâmetros, critérios e cotações utilizados para este dispositivo de avaliação.

Quadro 13 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho de Português

Parâmetros	Critérios de avaliação		cotação
1. Associação de significado conotativo a palavras	1.1. Escreve corretamente o significado a todas as palavras	2,5	2,5
	1.2. Escreve corretamente o significado de 2 palavras	1,5	
	1.3. Escreve corretamente o significado de 1 palavra	0,5	
	1.4. Resposta incorreta	0	
	1.5. Cada erro ortográfico é descontado	-0,1	
2. Identificação de informação explícita no texto	2.1. Assinala a resposta correta	0,5	0,5
	2.3. Resposta incorreta	0	
3. Construção de rimas	3.1. Escreve 4 rimas corretamente	2,5	2,5
	3.2. Escreve 2-3 rimas corretamente	1,5	
	3.3. Escreve 1 rima corretamente	0,5	
	3.4. Resposta incorreta	0	
	3.5. Cada erro ortográfico é descontado	-0,1	
4. Classificação das palavras quanto ao género e número	4.1. Classifica corretamente 3 palavras	2,5	2,5
	4.2. Classifica corretamente 2 palavras	1,5	
	4.3. Classifica corretamente 1 palavra	1	
	4.4. Resposta incorreta	0	
5. Produção de uma quadra	5.1. Produz uma quadra.	2	2
	5.2. Produz um texto, não respeitando o número de estrofes	1	
	5.3. Resposta incorreta	0	
	5.4. Cada erro ortográfico é descontado	-0,1	
Total			10

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

Ao analisarmos o gráfico (Figura 14), podemos constatar o seguinte: dos 24 alunos em estudo, 20 obtiveram avaliações consideravelmente boas, dividindo-se entre o Bom e o Muito Bom (42%, para cada uma delas). De seguida, nota-se alguma discrepância em relação a estes valores, uma vez que 3 alunos (12%) obtiveram uma avaliação de suficiente e 1 aluno (4%) não conseguiu ultrapassar o insuficiente. No entanto, apesar de se verificar esta disparidade, os alunos, neste dispositivo de avaliação, conseguiram alcançar uma média de 7,7 valores, uma classificação de Bom.

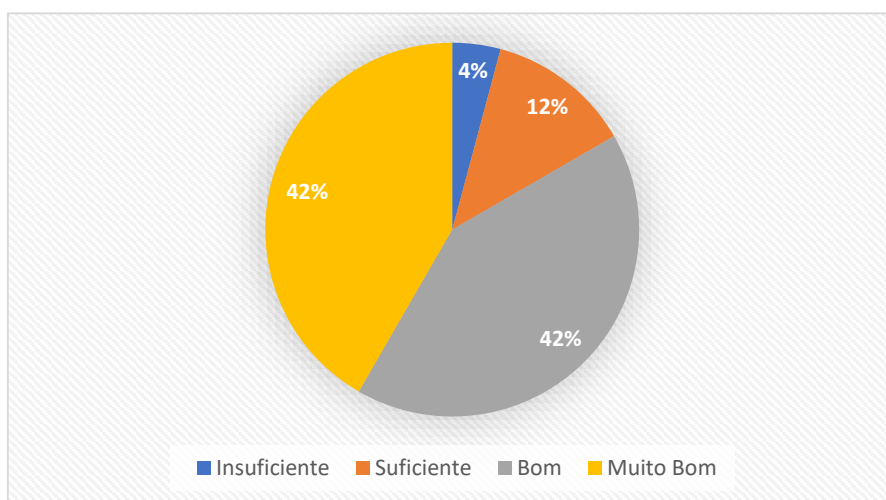


Figura 14- Resultados do dispositivo de avaliação do 2.º ano

Partindo da análise da grelha de correção (anexo 9), é notório que o parâmetro onde os alunos, de uma maneira geral, sentiram mais dificuldade é o último, intitulado de produção de uma quadra, não adquirindo os conhecimentos necessários para produzir este texto sem grandes dificuldades. Ferreira (2007) sustenta que podem ser adotadas duas estratégias, no que concerne às dificuldades de aprendizagem, são elas a “interajuda” ou “interação do aluno com materiais próprios” (p. 155). Como é evidente, a estratégia adotada por mim foi a primeira, solicitando a todos os alunos que fossem dando ideias para a construção da quadra.

Segundo Cardoso (2013), o professor, ao escolher as estratégias, deve ter sempre em conta a turma, o nível de aprendizagem, os conteúdos a serem lecionados e a faixa etária. Uma das estratégias fundamentais da avaliação formativa é desenvolver atividades para que todos os alunos possam aprender.

3.6. Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio do 1.º ano

3.6.1. Contextualização da aula

A proposta de trabalho que irei utilizar como dispositivo de avaliação trata-se de um protocolo experimental. Esta atividade surgiu num contexto de atividades de dia inteiro. Este dispositivo de avaliação foi posto em prática no dia 22 de março de 2019, numa turma do 1.º ano, constituída por 23 alunos. Neste dia lecionei uma aula para cada disciplina do 1.º Ciclo, em relação à disciplina de Estudo do Meio optei por realizar uma aula de cariz experimental, que procurava responder à seguinte questão problema: será que todos os materiais se dissolvem na água? Para que os alunos ficassem a perceber o objetivo da experiência, abordei conceitos científicos, tais como, densidade, misturas homogéneas e heterogéneas e solubilidade (Anexo 10)

Contextualizei a atividade recorrendo ao quotidiano dos alunos, dizendo o seguinte: “Já alguma vez reparam, que quando bebem leite com chocolate, este desaparece? Mas porque será que isto acontece?” Os alunos deram diferentes respostas, o que me permitiu conduzir a minha aula de uma forma mais lúdica.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critério de avaliação

Nesta atividade apliquei os seguintes parâmetros e critérios de avaliação:

1. Elaboração das previsões relacionadas com a questão problema: neste parâmetro é solicitado aos alunos que preencham as previsões, ou seja, as suas ideias prévias, relacionadas com a questão-problema. É solicitado aos alunos que coloquem um (X) nos materiais, que pensam ser solúveis e insolúveis na água. Como tal, estabeleci os seguintes critérios de avaliação:

- Realiza as previsões relacionadas com a questão-problema;
- Não realiza as previsões relacionadas com a questão-problema.

2. Realização dos procedimentos: neste parâmetro pretendo avaliar a autonomia. Como tal, estabeleci os seguintes critérios de avaliação:

- Realiza todas as etapas do procedimento de forma autónoma;

- Realiza 2 a 3 etapas do procedimento de forma autónoma;
 - Realiza 1 etapa do procedimento de forma autónoma;
 - Necessita de auxílio nas 4 etapas do procedimento.
3. Registo dos resultados: neste parâmetro, pretende-se que as crianças registem os resultados da atividade experimental, tendo em conta aquilo que puderam observar com a sua realização. Para este parâmetro, os critérios estabelecidos foram os seguintes:
- Regista todos os resultados obtidos corretamente;
 - Regista corretamente 2 a 4 resultados obtidos;
 - Regista corretamente 1 resultado obtido;
 - Não regista nenhum resultado obtido;
 - Descontar 0,5 por cada resposta errada.
4. Formulação das conclusões: neste parâmetro é pretendido que a criança formule as suas conclusões, procedendo ao preenchimento de um texto lacunar. Para auxiliar os alunos, é fornecido um quadro com as palavras chaves, sendo algumas, um intruso. Para isso, estabeleci os seguintes critérios:
- Preenche corretamente todos os espaços lacunares;
 - Preenche corretamente entre 3 a 5 espaços lacunares;
 - Preenche corretamente entre 1 a 2 espaços lacunares;
 - Resposta incorreta.
5. Ortografia: como último parâmetro decidi avaliar a ortografia. Para isso, defini os seguintes critérios:
- Escrita sem erros;
 - Escrita com 1 a 2 erros;
 - Escrita com 3 ou mais erros.

De seguida, apresento o quadro 14, que transcreve os parâmetros, critérios e cotações atribuídos a este dispositivo de avaliação.

Quadro 14 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios de avaliação		cotação
1.Elaboração das previsões relacionadas com a questão problema	1.1. Realiza as previsões relacionadas com a questão-problema.	1	1
	1.2. Não realiza as previsões relacionadas com a questão-problema	0	
2. Realização dos procedimentos	2.1. Realiza todas as etapas do procedimento de forma autónoma	2	2
	2.2. Realiza 2 a 3 etapas do procedimento de forma autónoma	1,5	
	2.3. Realiza 1 etapa do procedimento de forma autónoma	1	
	2.4. Necessita de auxílio nas 4 etapas do procedimento	0	
3. Registo dos resultados	3.1. Regista todos os resultados obtidos corretamente	3	3
	3.2. Regista corretamente 2 a 4 resultados obtidos	2	
	3.3. Regista corretamente 1 resultado obtido	1	
	3.4. Não regista nenhum resultado obtido	0	
	3.5. Descontar 0,5 por cada resposta errada	0	
4. Formulação das conclusões	4.1. Preenche corretamente todos os espaços lacunares	3	3
	4.2. Preenche corretamente entre 3 a 5 espaços lacunares	2	
	4.3. Preenche corretamente entre 1 a 2 espaços lacunares	1	
	4.4. Resposta incorreta	0	
5. Ortografia	5.1. Escrita sem erros	1	1
	5.2. Escrita com 1 a 2 erros	0,5	
	5.3. Escrita com 3 ou mais erros	0	
Total			10

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados

A partir da leitura do gráfico (figura 15) e da grelha de avaliação (anexo 11), podemos depreender que a atividade, aplicada a 23 alunos do 1.º ano, atingiu os objetivos propostos, uma vez que se verificam apenas dois tipos de classificação: Bom e Muito Bom.

Podemos concluir que, 15 alunos (65%) alcançaram Muito Bom e os restantes 8 alunos (35%) alcançaram Bom. Tendo em conta a média aritmética desta avaliação, 9 valores, que corresponde à classificação de Muito Bom, é possível aferir que foi uma atividade com um elevado grau de sucesso.

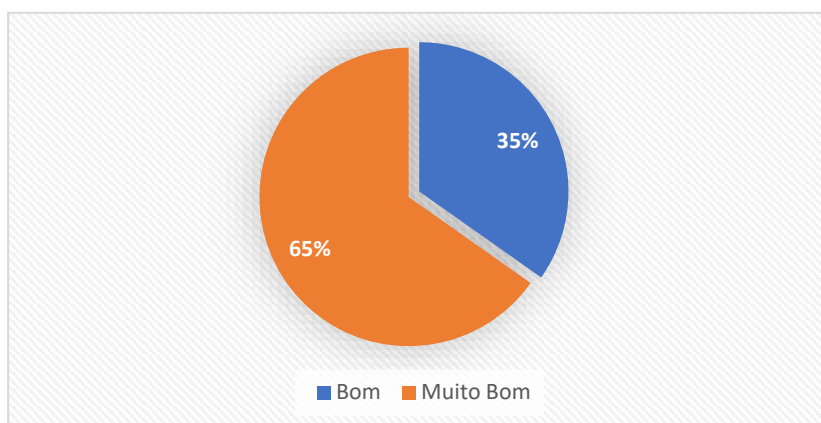


Figura 15- Resultados obtidos no dispositivo de avaliação do 1.º ano

Observando a grelha de avaliação contemplada no anexo 11, pode perceber-se que o parâmetro onde surgiu maior dificuldade por parte dos alunos, foi o segundo, denominado por realização dos procedimentos. No decorrer da atividade fiz questão de circular por todos os grupos, para perceber se todos os grupos estavam a seguir os passos do protocolo e auxiliá-los no que fosse necessário. No decorrer do trabalho prático também é possível avaliar capacidades, atitudes e valores.

Deparei-me com algumas situações em que era notável uma grande lacuna em termos da autonomia, uma vez que havia alunos que não conseguiam realizar os procedimentos sem ajuda. Zoghi e Dehghan (2012) consideram que autonomia em contexto educativo, consiste na capacidade do aluno se responsabilizar pela sua aprendizagem, ou seja, refletir de forma crítica e ter a capacidade de tomar decisões. Penso que nestes casos, a melhor forma de ajudar estas crianças a serem mais autónomas seria promover o trabalho em grupo, o que fará com que desempenhem um papel mais ativo dentro da sala de aula.

No confronto dos resultados com as previsões, os alunos, de uma forma geral, conseguiram explicar aquilo que tinham observado, chegando à conclusão se as suas

previsões estavam certas ou erradas. Tanto nas previsões como nos resultados utilizei tabelas, em que os alunos tinham de selecionar os materiais solúveis e insolúveis, Leite & Fernandes (2002) classificam este tipo de exercício como “perguntas que exigem dos alunos a escolha da resposta correta, face a uma linha de alternativas possíveis” (p.13). Estes autores referem ainda, que em termos de avaliação, este tipo de questão desafia os alunos a analisar as várias alternativas antes de responder.

Gostaria de terminar este capítulo, salientando que a sua realização foi uma mais valia, pois enquanto futura docente cheguei à conclusão de que a avaliação é uma ferramenta essencial, dentro da sala de aula, pois é através dela que vou poder auxiliar os meus alunos, nas suas maiores dificuldades, bem como acompanhar o seu desempenho e vê-los a atingir metas.

CAPÍTULO 4 – Apresentação de uma proposta de projeto

4.1. Introdução do trabalho de projeto

A temática da água, é lecionada no 1.º ciclo, desde o 1.º ano de escolaridade e está inserida no bloco 3 do programa de estudo do meio. Este bloco compreende os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros. As crianças sentem-se fascinadas pelos fenómenos naturais e é importante que os professores as incentivem a colocar questões e a pesquisar respostas através de experiências e investigações simples (Ministério da Educação [ME], 2004).

A temática escolhida para a realização deste projeto foi a escassez de água doce, tendo como título “A água temos de poupar para o planeta salvar.” Este projeto destina-se a crianças do 2.º ano, no entanto é transversal a todas as faixas etárias do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atualmente existe escassez de água doce, e apesar de todos termos acesso a esta informação, continuamos a desperdiçar água sem pensarmos que num futuro próximo podemos perder este bem essencial à nossa sobrevivência. Os dois principais motivos para a existência desta escassez são o aumento da população a nível mundial e as alterações climáticas que temos vindo a sofrer.

Posto isto, é fulcral a criação de alternativas/medidas com o objetivo de reduzir o gasto desnecessário de água, de modo a tentar evitar que cheguemos a uma escassez definitiva. Já Miller (2008) verificou, que existem várias estratégias para utilizar a água de forma mais sustentável, como por exemplo, evitar o gasto de água desnecessário, subir o preço da água, abrandar o crescimento populacional, proteger os aquíferos, florestas, bem como outros ecossistemas que armazenam e fornecem água. O aproveitamento das águas pluviais, também pode consistir noutra boa alternativa para melhorar a gestão dos recursos hídricos, tendo em conta que se trata de uma fonte gratuita de água potável.

Tendo em conta a dimensão desta questão, é fulcral educar e consciencializar a população para que sigam determinadas medidas/atitude para que esta escassez seja reduzida futuramente. Uma vez que, o nosso futuro está dependente da saúde do nosso

planeta, é importante capacitar as novas gerações de cidadãos a conservar o ambiente e resolver os problemas ambientais e sociais. Sendo a escola um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, devem ser ensinados valores ambientais, sociais e de saúde, que as crianças irão conservar para o resto da sua vida, ao mesmo tempo que as prepara para os grandes desafios da sociedade.

O propósito deste projeto é desenvolver com as crianças atividades relacionadas com água, de modo a consciencializá-las para a importância deste recurso e quais as medidas que devem ser tomadas para a sua preservação e utilização eficiente. Através da realização destas atividades, as crianças terão mais consciência em relação à importância da água e poderão sensibilizar a comunidade envolvente, para a cidadania e o desenvolvimento sustentável.

A abordagem do tema que proponho, irá apresentar às crianças, uma visão ampla que envolve inúmeras questões que o mundo atual enfrentará devido à escassez de água potável. O projeto proporcionará uma grande diversidade de experiências, com a participação ativa das crianças.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte é abordado o trabalho de projeto e a distribuição da água no planeta Terra, bem como o seu consumo. E na segunda parte está toda a planificação relativa a este projeto.

4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto

4.2.1. Trabalho projeto

Vasconcelos (2013) refere o trabalho de projeto parte de um problema, ou seja, é apresentado um problema aos alunos e através do trabalho de projeto, o aluno vai à procura de respostas para a sua questão, através da descoberta.

Quando um professor decide elaborar um projeto com crianças é importante que, para conseguir cativá-las, tenha em conta os interesses das mesmas. Segundo Katz e Chard (2009), o início de um projeto dá-se de diferentes maneiras. A maior parte surge, devido a algo que suscitou o interesse da criança.

No decorrer do trabalho de projeto, as atividades são realizadas em grupo, o que se torna uma mais valia, tendo em conta que conduz os alunos, ao confronto de ideias, conhecimentos e resoluções de problemas. Segundo Castro e Ricardo (1992), este tipo

de interação é de extrema importância, uma vez que leva os alunos a adquirirem novos conhecimentos e saberes.

A metodologia de trabalho de projeto, consiste numa investigação de grupo, o que permite uma interação cooperativa, que tem como foco principal, a resolução de problemas. Tal como demonstrado por Castro e Ricardo (1992) este tipo de metodologia permite que os alunos tenham um papel muito mais ativo, do que aquele que têm nas aulas de carácter mais expositivo. Deverá, no entanto, existir uma divisão de tarefas, uma vez que os alunos têm responsabilidades acrescidas.

A utilização de projetos, é uma mais valia para as crianças, pois promove aprendizagens significativas, sobre o tema do projeto e não só, tendo em conta que a criança até chegar à resposta do seu problema, encontra outros tipos de respostas pertinentes. Segundo Katz e Chard (2009) ao trabalharmos num projeto com as crianças estamos a desenvolvê-las intelectualmente, ao mesmo tempo que possibilitamos a aquisição de conhecimentos sobre o tema de projeto, conhecimentos esses que irão originar outras aprendizagens.

Quando o aluno trabalha num projeto, existe um maior empenho da sua parte, pois torna-se mais ativo no seu processo de aprendizagem, ou seja, o aluno, segundo Abrantes (1994) “aprende fazendo” (p.78).

Tendo por base, o que foi defendido por estes autores, considero o trabalho de projeto uma excelente ferramenta nos dias de hoje, pois proporciona ao aluno um papel mais ativo dentro e fora da sala de aula. Penso que a utilização desta metodologia por parte dos professores é uma mais valia pois evita as aulas expositivas.

4.2.2. A água e o seu consumo

O Planeta Terra é conhecido como o planeta azul, pois é coberto maioritariamente por água. Segundo Miller (2008), 71% do nosso planeta é constituído por água e maior parte dessa água, é salgada. Apesar desta água constituir um oceano global, os geógrafos dividiram-no em quatro grandes áreas, separadas por continentes: Oceano Atlântico, Oceano Pacífico, Oceano Glacial Ártico e Oceano Índico. O maior de todos, é o Pacífico pois contém mais de metade da água do Planeta e cobre um terço da superfície da terra.

O quadro 15 mostra-nos de que forma a água se encontra distribuída no nosso Planeta.

Quadro 15 - Localização, volume e percentagem de água no Planeta (adaptado de Martins et. al., 2010)

Localização	Volume de água em Km ³	Percentagem total
Oceanos e Mares	1 350 000 000	97,410
Glaciares	27 500 000	1,980
Águas subterrâneas	8 375 000	0,602
Lagos de água doce	100 000	0,007
Atmosfera	13 000	0,0008
Rios e outros cursos	1 700	0,00012

Independentemente de termos um grande volume de água nos oceanos e mares, essa água não pode ser consumida por conter sal. Para combater a escassez de água potável, poderíamos utilizar a água dos oceanos, convertendo-a em água doce. Porém Miller (2008) refere que a dessalinização, acarreta três grandes problemas:

1º. - É extremamente dispendioso, uma vez que se gasta muita energia para dessalinizar a água;

2º. - Para retirarmos grandes quantidades de água dos oceanos, implica a utilização de tubos e produtos químicos para esterilizar a água, controlar o crescimento das algas e isso pode matar muitos organismos marinhos;

3º. - Produz grandes quantidades de águas residuais salgadas que contêm muito sal e outros minerais. Despejar salmoura concentrada num oceano, aumenta a salinidade do Oceano e ameaça a vida marinha.

Molles (2010) refere que a situação do Planeta Terra é de fato como referiu, um antigo marinheiro, *Samuel Coleridge's: "Water, water everywhere, nor any drop to drink."* E que esta distribuição de água, não é estática pois tudo depende do ciclo hidrológico. Os diversos ambientes aquáticos, tais como, lagos, rios, oceanos, atmosfera, gelo e organismos podem ser considerados "reservatórios" dentro do ciclo hidrológico, pois a água é armazenada durante um período de tempo.

O gráfico que se segue (figura 16), demonstra o que foi referido anteriormente por Molles, relativamente à distribuição da água no nosso planeta.

Percentagem da água global e doce no Planeta

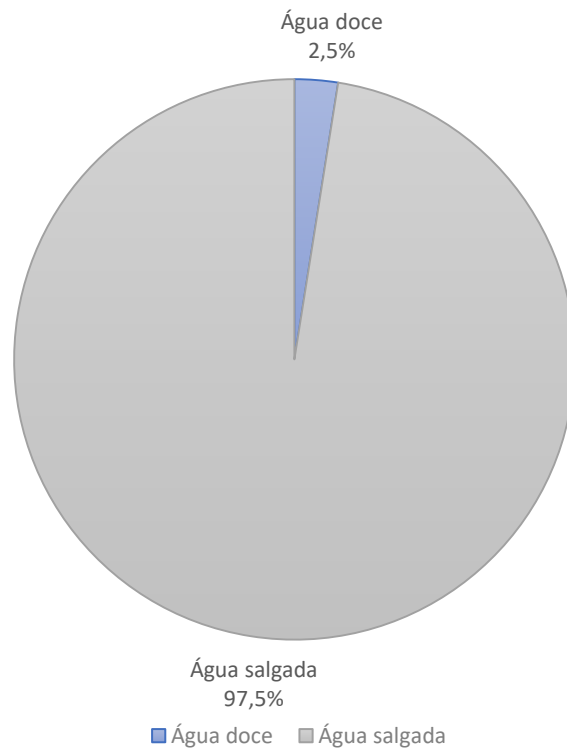


Figura 16 - Percentagem da água global e doce no Planeta (adaptado de Martins et al., 2010)

Tendo, em conta estes dados aqui apresentados, é importante consciencializar a sociedade para que haja um consumo de água responsável. O consumo de água diz respeito, à quantidade de água que é utilizada para satisfazer as necessidades básicas de um cidadão e nesse consumo está incluída também a água que foi desperdiçada durante o processo de utilização (Oliveira, 1999).

É fulcral tomar medidas em relação ao consumo inconsciente da água, que leva ao seu desperdício e conseqüente escassez. Todos nós sabemos, a importância que a água tem para o nosso ecossistema e se não forem tomadas medidas, grande parte da nossa humanidade corre o risco de futuramente, não possuir água para as suas necessidades básicas.

A escassez de água está associada ao seu uso excessivo em diversas atividades. No entanto se educarmos a população, pode haver uma diminuição do seu uso excessivo, uma vez que grande parte do desperdício de água está associado à falta de orientação e informação da população.

4.2.3. Conscientização para a problemática do consumo de água no 1º. ciclo do ensino básico

A prática de Educação Ambiental é fulcral para a sustentabilidade do Planeta Terra. Assim, a Escola desempenha uma função determinante para o desenvolvimento da consciência ecológica das crianças, que um dia serão os adultos do nosso futuro. Para Vilaça (2008) a educação ambiental, consiste num processo educativo que pretende suscitar o interesse de um determinado individuo para a resolução de problemas ambientais, num determinado contexto, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e a preocupação de construir um futuro melhor.

A abordagem do tema da água com as crianças é importante pois estamos a consciencializá-las para as questões ambientais relacionadas com o tema dentro e fora do recinto escolar. O objetivo principal é a promoção de mudanças de atitudes e valores que levem a criança a preocupar-se com o ambiente.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

Como poupar água na escola?

Problemas parcelares

Além do problema foco, existem outros problemas inerentes ao mesmo, tais como:

- O que se pode fazer para evitar o desperdício de água?
- Existem fugas de água?
- Podemos reaproveitar a água da chuva para alguma função?

4.3.2. Destinatários

Os destinatários são os alunos do 2.º ano.

4.3.3. Entidades envolvidas

- Comunidade educativa;

- Serviços Intermunicipalizados de Água e Saneamento (SIMAS).

4.3.4. Motivação e negociação

É importante sensibilizar as crianças, para a poupança de água para que no futuro, não exista uma escassez maior. No entanto, este tema pode não captar a atenção dos alunos, no imediato. É então necessário, motivá-los, tornando-os mais ativos no projeto.

Para sensibilizar os alunos para o respetivo tema, estão planeadas as seguintes estratégias:

1. Levar as crianças a visitar um rio: Observar o rio, ouvir a água, observar os animais que lá vivem e a poluição feita por mão humana. Dialogar com as crianças sobre o que observaram;
2. Exploração da história: “A menina gotinha de água”;
3. Realização de uma atividade de expressão plástica relacionada com a história, em que as crianças fazem uma gota de água em cartão, pintam e escrevem o que diriam se fossem a gotinha de água;
4. Experiências com água: O ciclo da água.

Com a realização da primeira atividade, pretendo explorar o que as crianças já sabem em relação ao tema. A segunda atividade tem o propósito de explicar o ciclo hidrológico de forma clara e lúdica. A terceira atividade, tem o objetivo de desenvolver a criatividade da criança, tanto a nível da escrita, como da expressão plástica. E por fim com a última atividade pretende-se aplicar, o conteúdo abordado no livro da menina gotinha de água.

4.3.5. Objetivos

Objetivos gerais

- Tornar as crianças seres mais ativos, tanto na escola como na comunidade, desenvolvendo o seu pensamento crítico;
- Criar atividades práticas;

- Sensibilizar as crianças para a importância da água no seu dia-a-dia e na sua vida;
- Sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de preservar a água, visto esta ser fundamental para a vida na terra;
- Reconhecer a importância da água na vida do planeta;
- Alargar os conhecimentos sobre a água;
- Proporcionar a participação dos pais e de outros membros da comunidade no desenvolvimento do Projeto;
- Proporcionar momentos lúdicos;
- Promover o consumo responsável de água;
- Proporcionar atividades que desenvolvam a interdisciplinaridade;
- Elaborar o trabalho de grupo e cooperação;
- Desenvolver nas crianças o respeito pelo ambiente;

Objetivos específicos

- Conhecer a água: características, mudanças de estado e ciclo da água;
- Incutir hábitos de economizar água, por ser um bem que começa a escassear;
- Verificar a existência de fugas de água;
- As medidas devem ser tomadas para evitar o desperdício de água;
- Como recolher as águas da chuva;

4.3.6. Planeamento

O planeamento está dividido em três fases. A primeira fase diz respeito à investigação e sensibilização, a segunda fase é todo o trabalho de campo e por fim, a terceira fase consiste na intervenção da escola e da comunidade.

1ª fase - Investigação e sensibilização:

Nesta fase do projeto, é importante cativar as crianças para que estas se motivem pela temática da água. Apesar da temática da água estar incluída no Programa de Estudo do Meio, existem diversas atividades interdisciplinares que podem ser realizadas.

Nesta fase de sensibilização, as crianças podem visualizar um vídeo, do Planeta Terra sem água. Serão colocadas questões relacionadas com o tema com as previsões dos alunos.

Os alunos nesta fase também irão:

- Debater a importância de se poupar água e de se fazer um consumo consciente e quais as estratégias que podem ser aplicadas para evitar o desperdício de água.
- Assistir a ações de sensibilização por parte do SIMAS, que visam a sensibilizar os alunos, docentes e auxiliares para a necessidade de alteração de hábitos de consumo, de modo a utilizar a água de forma racional, evitando o seu desperdício. Estas ações são realizadas por um técnico dos SIMAS e é feita uma apresentação da ação destes Serviços Municipalizados, ao nível da gestão e distribuição de água, das tecnologias utilizadas e do controlo da qualidade da água.
- Construir cartazes apelativos sobre a importância de preservar a água, utilizando para o efeito cartolinas e tintas.
- Dramatizar a história da menina gotinha de água, para esta dramatização acontecer é necessária a elaboração de alguns adereços e cenários alusivos à história, por isso é fulcral o envolvimento de todos os alunos, em que cada um terá uma tarefa.
- Pesquisar e realizar trabalhos sobre a temática da água para apresentar à turma.
- Elaborar de panfletos de sensibilização e consequentemente a sua distribuição pela população envolvente.

2ª fase - Medidas para a poupança de água: recolha das águas da chuva e o seu reaproveitamento

O problema deste projeto incide sobre a poupança de água, por isso, é importante sensibilizar a comunidade escolar para o gasto de água desnecessária, recorrendo à

recolha das águas da chuva para o uso das descargas sanitárias e sistemas de rega da escola.

Apesar do projeto incidir sobre uma temática de Estudo do Meio, os alunos irão desenvolver atividades que promovam a interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, Matemática e Português.

Nesta fase, dividem-se as turmas em grupos e cada grupo fica responsável por uma tarefa. Por exemplo:

- o grupo 1 terá de detetar se existem fugas de água pela escola, verificando todos os canos, torneiras, mangueiras de rega e sanitas;
- O grupo 2 terá de fazer uma investigação sobre diferentes maneiras de poupar água na escola;
- O grupo 3 irá analisar um gráfico fornecido pela professora, referente à média do gasto de água na escola;
- O grupo 4 terá de distribuir recipientes num local exterior da escola, com o intuito de recolherem a água;
- O grupo 5 ficará responsável por avaliar a quantidade de água da chuva recolhida semanalmente, para isso terá de usar recipientes com medidas e elaborar um gráfico para o efeito;
- O grupo 6 terá de observar todas as atividades da escola onde é utilizada a água, para no final verificar como se pode evitar o seu desperdício;
- O grupo 7 ficará responsável, por utilizar a água da chuva em diferentes atividades da escola, como por exemplo, rega da horta, limpeza de alguns materiais escolares e limpeza da escola;
- O grupo 8 irá proceder à criação de um jornal de escola sobre o tema da água, que irá ser distribuído pela comunidade;

3ª fase - Apresentação dos produtos finais à comunidade

No decorrer desta fase, os alunos apresentam os produtos finais à comunidade. Começam por realizar uma ação de sensibilização, distribuindo panfletos elucidativos sobre a importância da água e as medidas que devem ser tomadas para a poupança de

água. Levar a comunidade, a visitar uma exposição de todos os trabalhos realizados pelos alunos sobre a água.

Visitar diferentes escolas do concelho e sensibilizar as suas comunidades escolares para a problemática de escassez de água.

Distribuir o jornal de escola pela comunidade, para que estes fiquem mais cientes que medidas devem ser tomadas daqui para a frente.

4.3.7. Recursos

Recursos Humanos

Os recursos humanos são os pais, corpo docente e não docente da escola, os alunos, a população envolvente e o SIMAS.

Recursos Materiais

- Livros;
- Revistas;
- Jornais;
- Material informático (computador, impressora);
- Material de escritório (fotocopiadora...);
- Material de expressão plástica (pincéis, tintas, vários tipos de papel, tecidos, botões, entre outros);
- Material audiovisual (rádio, leitor de cds, televisão, vídeo);
- Recipientes para reservar água;
- Material de expressão motora (colchões, arcos, bolas, entre outros);
- Meios de transporte (camioneta);

4.3.8. Produtos finais

O meu objetivo com a realização deste projeto, é consciencializar toda a comunidade escolar, bem como a população envolvente, acerca da importância da água, formas de se poupar água e evitar o desperdício.

Para mostrarem que adquiriram conhecimentos e competências é importante, as crianças mostrarem à sociedade, o seu produto final. Em termos de produto final a criança poderia realizar:

- Panfletos de sensibilização;
- Exposição de todos os trabalhos relacionados com o tema;
- Ações de sensibilização;
- Debates e conferências em escolas da zona;
- Um jornal de escola relacionado com o tema;

4.3.9. Avaliação

Avaliação do processo

Para a avaliação do processo irei implementar duas estratégias: a primeira estratégia envolve um debate, em que os alunos referem os pontos positivos/negativos do projeto, o que mudariam, como poderia ter sido melhor, quais as competências adquiridas e se contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, etc. A segunda estratégia é o preenchimento de duas grelhas de avaliação, por parte das crianças e do professor. Uma das grelhas é respeitante à autoavaliação e a outra relativa à heteroavaliação (anexo 12)

Avaliação do produto final

A avaliação do produto final será realizada através de fichas de autoavaliação (anexo 12) que visam a avaliar os seguintes parâmetros:

- Aquisição de conhecimentos e valores;
- Satisfação pela realização do projeto;

4.3.10. Calendarização

As atividades previstas, para um ano letivo, referentes a este projeto encontram-se apresentadas no cronograma seguinte.

Quadro 16 – Calendário do projeto

Atividades/Mês	Set	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Motivação e Negociação										
Aquisição de material e Bibliografia										
1ª. fase										
2ª. fase										
3ª. fase										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

4.4. Considerações finais do trabalho de projeto

A realização desta proposta, permitiu-me compreender melhor a dimensão da escassez da água, pois é evidente que este tema é um assunto de grande impacto nos próximos anos.

É importante a abordagem destes temas com as crianças, pois um dia estas crianças, serão os nossos adultos. E ao fazê-lo através do trabalho de projeto desenvolvemos competências nas crianças, através de atividades em vários períodos do ano letivo, que no futuro ajudarão as crianças a agir corretamente em diversas situações do seu quotidiano, principalmente perante questões ambientais.

Através deste tipo de prática também estamos a educar as crianças para a cidadania que segundo a Direção Geral da Educação (2013) “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p.1).

Além de envolver e consciencializar os alunos para esta temática, outro aspeto bastante pertinente deste projeto, é o facto de, no seu decorrer, promover a interdisciplinaridade com outras disciplinas do 1.º CEB. Segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994), “por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes” (p.13). Assim, acho bastante pertinente ligar estas disciplinas umas às outras, pois permite que a aprendizagem se torne mais rica, produtiva e aliciante para as crianças.

Tendo em conta as alterações que o nosso planeta tem sofrido, não só a nível climatérico como as dos hábitos dos povos, é importante que haja consciência ambiental e uma mudança para práticas saudáveis.

É um facto que vivemos numa época de globalização em que tudo à nossa volta passa demasiadamente rápido, mas por vezes não nos damos conta do essencial que não ficou retido. Assim no caso da preservação da água penso que se deve agir mais localmente e pensar globalmente e assim, com pequenos passos atingimos grandes metas.

Necessitamos com urgência de alterar a nossa forma de estar e a sociedade necessita de perceber que a água é um recurso que se esgota e é a fonte da vida. Assim, tem de se começar desde cedo a educar a sociedade, para que seja possível a mobilização das populações, na forma como estão a agir, e fazê-los entender que se torna evidente a alteração dos hábitos antigos e destruidores do Planeta para permitir que as gerações futuras não fiquem comprometidas.

Concluo o meu projeto lançando duas questões para refletir.

- ✓ *Que Mundo queremos deixar no nosso futuro?*
- ✓ *Como poderemos agir hoje para termos um Mundo melhor amanhã?*

Reflexão final

Considerações finais

A realização deste relatório baseou-se no estágio profissional, que decorreu ao longo de dois anos letivos compreendidos entre 2017 e 2019. Iniciou-se dia 13 de outubro de 2017 e terminou a 5 de julho de 2019.

Considero que a realização desta componente prática foi fulcral para a minha formação profissional, pois foi através deste estágio que pude pôr em prática, a teoria aprendida durante este ciclo de estudos. Para Formosinho (como citado em Severino, 2007) a prática profissional, ou seja, o estágio consiste numa “componente curricular da formação cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p.40). Peterson (2003) define a prática pedagógica como sendo “um meio eficaz que conduz o aluno ao saber fazer”, este autor refere ainda que o estágio “aproxima o aluno da realidade” permitindo-lhe “aprender fazendo” (p.67). Posto isto, pode-se constatar que o professor vai adquirindo competências e conhecimentos através da prática.

Uma das grandes vantagens do estágio profissional, foi poder ter contacto com diferentes faixas etárias, desde a Educação Pré-Escolar até ao 1.º CEB. Além disto pude também observar diversas práticas, estratégias e metodologias desenvolvidas pelas educadoras e professores, com quem tive o prazer de estagiar. A observação destas práticas permitiu-me refletir e seleccionar aquelas com que me identifico e que utilizarei com os meus futuros alunos. Segundo Alarcão e Roldão (2008) a observação consiste numa aprendizagem que “é tanto mais rica, quanto mais diversificados forem os contextos em que se realiza, pelo efeito de amplificação proporcionado pela reflexão comparada (p.28).”

Apesar do estágio ter sido um momento de grandes aprendizagens, considero que o aprender a ensinar é um processo que se vai desenvolvendo ao longo da vida de um professor e é com a experiência profissional, que um dia hei-de aprender a ensinar. Tal como refere Roldão (2009) “ser professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico” (p.11).

Através deste estágio, tive a oportunidade de aplicar os meus conhecimentos, lecionando aulas em diferentes áreas. Considero que, tanto as aulas avaliadas pela equipa da prática pedagógica, como as aulas avaliadas pelos professores cooperantes foram uma mais valia, pois através das críticas construtivas, pude evoluir e aperfeiçoar-me nos aspetos a melhorar. Outra das competências que desenvolvi através destes momentos de avaliação, foi a capacidade de reflexão, que é uma das características que um professor deve ter, ser reflexivo. Day (2001) sustenta que “ser-se um aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos” (p.83). Alarcão e Roldão (2008) complementam esta afirmação, dizendo que refletir estabelece uma “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.” (p.30)

Esta formação findou, mas o processo de construção profissional continua. Um professor tem de estar em constante aprendizagem. Segundo Maluf (2008) a formação de um professor é “um processo que nunca tem fim. Não há limites para pesquisa, reflexões e leituras” (p.43). Alarcão e Roldão (2008) acrescentam que a formação de um docente é “um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa” (p.32). Posto isto, e após uma longa reflexão gostaria de referir que o meu objetivo enquanto futura docente, não é estagnar, mas sim procurar evoluir e manter-me sempre atualizada, com o intuito de proporcionar boas aprendizagens aos meus alunos.

Limitações

Ao longo da realização deste Relatório de Estágio Profissional deparei-me com algumas adversidade e limitações.

A primeira limitação refere-se à fundamentação teórica necessária para a elaboração do relatório, uma vez que muitas vezes a biblioteca da Escola Superior de Educação João de Deus, carecia de alguns livros, pelas mais variadas razões. Assim, tive de recorrer a outros locais para poder realizar a minha pesquisa, o que por um lado foi bom, pois permitiu-me conhecer outros autores. Por vezes também era difícil encontrar bibliografia, quando se tratava de um assunto mais específico.

A segunda limitação encontrada prende-se à falta de tempo, uma vez que a realização deste relatório, decorreu no mesmo período de tempo em que havia aulas

teóricas na ESE, trabalhos para apresentar, estágio profissional, bem como a preparação de aulas avaliadas. Graças a esta limitação muitas vezes tive de adiar a elaboração do relatório, pois não despendia do tempo que gostaria para a sua realização.

Investigações futuras

Durante o meu período de Estágio Profissional, adquiri diversas competências que são uma mais valia, tanto para a minha formação, como para o meu futuro profissional. No entanto, é fulcral ter em atenção que o mundo à nossa volta não pára e que está em constante mudança. Posto isto, considero que seja importante investir em mais formações, para não estancar e evoluir enquanto profissional. Alarcão e Tavares (1987) defendem que:

A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir na formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e muitas vezes desaparece, a realidade [da] supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas (p.131).

Independentemente desta etapa ter chegado ao fim, isto não implica que a minha formação termine aqui. Num futuro próximo, gostaria de aprofundar os meus conhecimentos numa área da educação que me suscita algum interesse: Mestrado em Educação Especial. Na sociedade atual considero que um professor/educador deve possuir todas as ferramentas e saberes para educar todas as crianças num contexto de inclusão.

Referências bibliográficas

Abrantes, J. C. (1998). *Os media e a escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora.

Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projeto e a relação dos alunos com a Matemática: A experiência do Projeto MAT789*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Abrantes, P. (2005). *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME-DEB.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.

Alsina, À. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora

Amaral, S., B., M. (2004). *Expressão Musical: significados e significantes. Perspetiva vivencial no Jardim de Infância*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Arends, R. I. (1999). *Aprender e ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.

Bastos, G. (1999). *A literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Boaventura, D. & Faria, C. (2015). Science Inquiry-Based Activities in Elementary Education: How to Support Teachers' Practices? *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 5, No. 6, June 2015

Boavida, A., M., R., Paiva, A., L., Cebola, G., & Pimentel, T. (2008) *A experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O sentido de número – reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M., Pereira, P., & Botelho, T. (2017). *Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior*. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.

Cardona, M. J. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!* Cadernos de Educação de Infância, 81, 10-16

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do livro.

Carvalho, C. (2001). *Interação entre pares: contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7.º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa

Castro, L. B. & Ricardo, M. C. (1992). *Gerir o trabalho de projecto. Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora

Castro, J.P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Ministério da Educação (DG/DC)

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré- Escolar).

Clark, C., & Yinger, R. (1987). *Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.), Exploring teacher's thinking* (84-103). London: Cassell

Cohen, A. C., & J. Fradique (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raíz Editora.

Conferência Mundial de Educação Artística (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. - Acedido a 1 de julho de 2019, disponível online em: <http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

Cortesão, L., & Torres, M. A. (1994). *Avaliação pedagógica II, mudança na escola mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (1996). *Avaliação formativa – que desafios?* Porto: Edições ASA.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Decreto Lei nº 240/2001. (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República I Série. Nº201 (01-08-30), 5572-5575*

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Diniz, M. A. (1994). *As Fadas não foram à Escola*. Porto: Edições ASA.

Direção Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Faria, C., Boaventura, D., Gaspar, R., Guilherme, E., Freire, S., Chagas, I., & Galvão, C. (2015). *Era uma vez... O mar. O mar como recurso educativo no 1.º ciclo: O contributo do projeto iLit*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O jogo drâmático na escola primaria*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ferreira, A. C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. R. F. (2012). *Promoção e Mediação de Poesia junto de Crianças de Pré-Escolar Relato de uma experiência*. (Tese de mestrado) Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3613/1/CarinaFerreira.pdf>

Ferreira, E. (2012). *O Desenvolvimento do Sentido de Número no âmbito da resolução de problemas de adição e subtração no 2º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Franco, J., A., (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das letras.

Freitas, C. (2014). *Lateralidade e coordenação motora em crianças dos 4 aos 12 anos de idade. Estudos com o teste M-ABC*. (Tese de doutoramento) Faculdade de Desporto: Universidade do Porto. Recuperado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71720/2/23330.pdf>

Freitas, M. J., Alves, D & Costa, T. (2007) *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fourez, G. (Coor.), (2008). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget

Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensinos Básicos e Secundário*. Porto: Asa Editores.

- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Guedes, T. (2001) *Ensinar a Poesia*. Porto: ASA Editores.
- Guerreiro, S. (2014). *52 Meditações para crianças*. Lisboa: Chiado Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança (3.ª edição)*; Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições ASA.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2003) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Leite, L. (2001). *Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências*. In H. V. Caetano & M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didácticos de Ciências - Volume 1* (pp. 79-97). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento do Ensino Secundário.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção*. Lisboa: Edições ASA.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed

Magalhães, V., F. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In Sousa, O., & Cardoso, A. (ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Magalhães, V. F. (2010). Um 'pucarinho de esperança' – A literatura para crianças em Sidónio Muralha. *Nova Síntese*, n.º 5. Dezembro; pp. 129-151.

Magalhães, V. F. (2016). Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares: vozes emblemáticas da poesia portuguesa para a infância. *Revista Sarmiento*, nº 20, pp. 79-107. Recuperado de: <http://revistasarmiento.com/wp-content/uploads/2017/08/Sarmiento.N20.E.06.pdf>

Maluf, A. C. M. (2008). *Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas*. São Paulo: Editora Vozes.

Marques, R. (1997), *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Martins, A. (2002). *A didática das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, I. P., Veiga, M. L. Teixeira, F., Tenreiro- Vieira, C. , Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Martins, I. P., Veiga, M. L. Teixeira, F., Tenreiro- Vieira, C. , Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2008). *Explorando a eletricidade... Lâmpadas, pilhas e circuitos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L. Teixeira, F., Tenreiro- Vieira, C. , Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., e Sá, P. (2010). *Explorando interações – sustentabilidade na Terra*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Miller, T. (2008). *Environmental Science: Principles, connections and solutions*. Canada: Thomson Brooks/Cole

Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas. (4.ª Edição)*. Departamento da Educação Básica.

Molles, M. C. (2010). *Ecology: Concepts and Applications*. New Mexico: University of New Mexico.

Monteiro, C., & Pinto, H. (2007). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Santarém: Edições Cosmos.

Moraes, R., Galiazzi, Maria. C., & Ramos, M. (Org.). (2004). *Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos*. In: Moraes, R., Lima, V. A pesquisa em sala de aula. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ª Edição

Morgado, L. M. A. (1993). *O ensino da aritmética: perspectiva construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina.

Mota, M., Santos, A. (2009). *O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze*. Estudos de Psicologia, n.3,v.14, 207-12.

Muralha, S. (2010). *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*. Lisboa: Althum.

Nabais, J. A. (s. d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação

Neto, C. A. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro : Sprint.

Nunes, M., A., M., C. (2016). *A interação professor e aluno e a aprendizagem*. (Tese de mestrado). Faculdade de Letras: Universidade do Porto, Porto.

Nunes, T., e Bryant, P. (1997). *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Oliveira, L. H. (1999). *Metodologia para a implantação de programa de uso racional da água em edifícios*. Tese de doutoramento. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, V., Sampaio, R., & Batista, C. (2016). *O uso da estimativa nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Encontro Nacional de Educação Matemática.

Pereira A. (2002) *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, J, & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta

Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva

Pombo, O., Guimarães, H.M. e Levy T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J., Fonseca H. (2000). *Orientações curriculares para o ensino da estatística análise comparativa de três países*. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história: questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rigolet, S., A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. (ed.) (2003). *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?*. Cruz Quebrada : Faculdade de Motricidade Humana

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. (Tese de doutoramento inédita)*. Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/2324>

Santos A. (2016). *A Leitura Expressiva como Atividade na Aula de Língua Estrangeira. (Tese de mestrado)*. Faculdade de Letras do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87781/2/165423.pdf>

Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, M. S. (2010). *A interdisciplinaridade na educação infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Recuperado de: http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf;

Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Shih, A., Crispim, C., C., Aragão, H., M., C., A., Vidigal, S., M., P. (2016). *Materiais Manipulativos para o ensino das quatro operações básicas*. Porto Alegre: Penso.

Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Cadernos de Formação de Professores, 2, 51-64

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

im-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura. A decifração*. Lisboa: Direcção Geral da Educação/ Ministério da Educação.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.

Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto, Portugal: ASA.

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Meta: Avaliação, 4, 162-187. Recuperado de: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>

Vasconcelos, T. (Coord.). (2013). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, T. C. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilaça, T. (2008). *(Re)Constuir perspectivas metodológicas na educação para a saúde e educação para o desenvolvimento sustentável: acção e competência de acção como um desafio educativo*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Tufte, E. (1983). *A apresentação visual de informações quantitativas*. Cheshire: Graphics Press.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artes Médicas Sul.

Zoghi, M. & Dehghan, H. N. (2012). *Reflections of the what of learner autonomy*. International journal of English linguistics, 2 (3).

Anexos
